VOLUME 39 - EDIÇÃO 39 31 DE MARÇO DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Educação, Inovação e os Caminhos para o Conhecimento no Século XXI

Em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais, reafirmamos, nesta edição, nosso compromisso com o debate qualificado e sensível sobre os rumos da educação contemporânea. Com o tema Educação, Inovação e os Caminhos para o Conhecimento no Século XXI, propomos uma reflexão que ultrapassa métodos e conteúdos, alcançando o sentido mais profundo do ato de educar em tempos de mudança constante.

Pensar a educação hoje é, inevitavelmente, pensar em inovação — não apenas no uso de tecnologias digitais, mas na capacidade de reinventar práticas, ressignificar saberes e construir ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e significativos. As contribuições reunidas nesta edição evidenciam que inovar é, antes de tudo, um exercício de escuta, de abertura ao novo e de coragem para transformar paradigmas historicamente estabelecidos.

Ao dar espaço às vozes de educadores, pesquisadores e estudantes, reconhecemos a riqueza de uma produção que nasce da prática cotidiana, do enfrentamento de desafios reais e da busca por soluções criativas e comprometidas com a equidade. Os textos aqui apresentados transitam entre experiências pedagógicas, investigações acadêmicas e relatos reflexivos, compondo um mosaico que revela tanto as dificuldades quanto as possibilidades presentes no campo educacional.

Vivemos um tempo em que o acesso à informação é amplo, mas o desenvolvimento do pensamento crítico se torna cada vez mais essencial. Nesse contexto, o papel da escola e dos educadores se amplia: mais do que transmitir conteúdos, cabe formar sujeitos autônomos, capazes de interpretar, questionar e intervir no mundo de maneira ética e responsável. Inovar, portanto, é também humanizar — é reconhecer o estudante em sua integralidade, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades.

Cada página desta edição convida à reflexão e à ação. Os caminhos apontados pelos autores demonstram que a transformação educacional não se limita a grandes políticas ou reformas estruturais, mas se constrói diariamente, nas escolhas pedagógicas, nas relações estabelecidas em sala de aula e no compromisso coletivo com uma educação mais justa e significativa.

Que esta publicação inspire novos diálogos, fortaleça práticas transformadoras e estimule a construção de uma educação que acompanhe as demandas do nosso tempo sem perder de vista sua essência: formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de construir um futuro mais humano e sustentável. Afinal, educar é, acima de tudo, acreditar na potência do conhecimento como instrumento de transformação social.

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

EXPEDIENTE

1- **INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA**
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA

2- **MEIO AMBIENTE – CUIDANDO DO NOSSO PLANETA**
ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO

3- **A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NO PROTAGONISMO E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS: O ESPAÇO COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO**
ADRIANA MACHI BELLINI

4- **A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
ADRIANA THOMASINI BARROS CASTRO

5- **CULTURA AFRICANA E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA

6- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BNCC, CURRÍCULO DA CIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ALESSANDRA SILVA COUTINHO

7- **A ARTE E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: A ARTETERAPIA E AS DE EMOÇÕES NO PROCESSO DA COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**
ALINE DE PÁDUA GOMES MALTA

8- **OS JOGOS, AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O FAZ DE CONTA EM UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

9- **ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRÁTICAS INTEGRADAS PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS**
ALINE TELES DA SILVA

10- **BULLYING ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DISSERTATIVA**
ALINI NASCIMENTO SOUSA ALVES

11- **ARTE E CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA O PROTAGONISMO E A AUTORIA INFANTIL**
AMARALINA PEREIRA

12- **A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS SÉRIES INICIAIS**
ANA CAROLINA DO LAGO

13- **A ARTE URBANA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: POÉTICAS DO COTIDIANO E RESISTÊNCIA CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA**
ANA CRISTINA SILVA DOS SANTOS PURCINO

14- **BENEFÍCIOS DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREIA REBEQUE DA MOTTA

15- **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREZA DE OLIVEIRA COSTA VILAR

16- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO**
ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES

17- **ENTRE A INVISIBILIDADE E A RESISTÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE A IMIGRAÇÃO BOLIVIANA EM SÃO PAULO, DO TRABALHO PRECARIZADO AO ACOLHIMENTO**
BRENO MARTINS DE MAIO

18- **A ESCOLA E SEUS DESAFIOS**
BRUNA MARTINS DE AQUINO

19- **A IMPORTÂNCIA DAS DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
CARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA SILVA

20- **O ESTUDO DE GÊNERO NAS ESCOLAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**
CATIA ALVES DE SENNE

21- **JOGOS ADAPTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
CLAUDIA GRAYCEANE VELOSO DOS SANTOS

22- **A SÍNDROME DE DOWN NO ÂMBITO EDUCACIONAL**
CRISTIANE ALVES DA SILVA

23- **DESAFIOS DOS PROFESSORES REGENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
DANIELA MAGALHÃES DA SILVA

24- **MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUÍSTICO E SOCIOEMOCIONAL**
DAYANA MACENA DOS REIS ARAUJO

25- **ARTE NA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS**
DÉBORA DA SILVA FERREIRA

26- **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO**
DOUGLAS LOPES DOS SANTOS

27- **O DESAFIO DE ENSINAR ARTE NA ESCOLA DO AGORA**
EDERSON EDUARDO DOS SANTOS

28- **O DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

29- **LETRAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ELIZABETE DOS REIS SILVA E SILVA

30- **A CULTURA ESCRITA E A SUA FUNÇÃO SOCIAL DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS

31- **EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS ESPECIAIS EM ESCOLA PÚBLICA**
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

32- **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO**
ÉRICA DE FATIMA DOS SANTOS GERMANO

33- **RITMO E COORDENAÇÃO MOTORA: A MÚSICA COMO ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR**
ERIKA NUNES LIMA FALOPA

34- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
ETELVINA GONÇALVES DA SILVA

35- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESPAÇOS INTERNOS**
FABIANA DE BARROS SILVA

36- **EDUCAÇÃO E CIDADANIA COMO FUNDAMENTOS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO, ÉTICO E PARTICIPATIVO**
FABIANA VIEIRA DE MESQUITA

37- **A IMPORTÃNCIA DO PROFESSOR MEDIADOR**
GISLENE GOMES NUNES

38- **A IMPORTÂNCIA DO PRINCÍPIO DA EFICIÊNCIA NA GESTÃO PÚBLICA E SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

39- **A PSICOMOTRICIDADE COMO ALICERCE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS**
JADE BRAZ RANGON

40- **AVALIAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA REDE PÚBLICA**
JÉSSICA PEREIRA BRITO

41- **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E PRESERVAÇÃO DA AUTONOMIA DO ENSINO**
JÔELY MARTINS BONFIM DOS ANJOS

42- **DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS**
KARINA SILVA CASSAIO

43- **ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**
KATIA RIVATO

44- **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LAURA NATALIA COELHO ESPOSITO

45- **MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E MATURAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A CONTRIBUIÇÃO DA TERAPIA POR MEIO DA ARTE NO ELABORAÇÃO DE SENTIMENTOS E NO APRIMORAMENTO DA COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**
LILIAN DE SOUSA CARDOSO

46- **ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO: O QUE SEPARA A LDB E A BNCC DA REALIDADE**
LILIANE COSTA DA SILVA

47- **A CONTRIBUIÇÃO DA LUDOTERAPIA NAS SALAS HOSPITALARES**
LISLEY TUCCI DA SILVA

48- **EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS**
LUANA CAMPO SILVA

49- **INTERAÇÕES HUMANAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ESCOLA**
LUANI DAMACENO DO PRADO

50- **EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO**
LUCILENE FERNANDES DE ALMEIDA LIMA

51- **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E O PAPEL TRANSFORMADOR DA PRÁTICA DOCENTE**
LUÍS ROBERTO BISPO

52- **MONOPARENTALIDADE - ENTIDADE FAMILIAR: UMA EVOLUÇÃO NOS TEMPOS ATUAIS**
MADIA DE SOUZA RIBEIRO

53- **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
MAIARA DE OLIVEIRA COSTA

54- **AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE**
MARCIA LUCIA TELLES

55- **A ARTE E A EDUCAÇÃO: PRÁTICAS INOVADORAS**
MARIA DANÚBIA MOREIRA DAROZ

56- **O GESTOR EDUCACIONAL E O AMBIENTE E-LEARNING: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
MARIA DE FÁTIMA CANUTO DUARTE COUTO

57- **A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS EM UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL**
MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA

58- **O PARADIGMA DA RESTAURAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO À SAÚDE MENTAL DOCENTE E FORTALECIMENTO DO CLIMA ESCOLAR (2022-2026)**
MARINA DIAS SILVA ALVES

59- **LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
MARTA PEREZ GONÇALVES

60- **A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR**
MAYARA MATOS DA SILVA

61- **O LÚDICO NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MICHELE ODO QUEIROZ

62- **RESISTÊNCIA CULTURAL INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PRESERVAÇÃO E REVITALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS NATIVAS**
MICHELLE RODRIGUES DE FREITAS

63- **A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

64- **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTAGONISMO, INVESTIGAÇÃO E SENTIDO NO APRENDER**
RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE

65- **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTAGONISMO, INVESTIGAÇÃO E SENTIDO NO APRENDER**
RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE

66- **O BRINCAR COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO**
REGIANE DE OLIVEIRA MEIRA

67- **ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO**
ROBERTA YOSHIHARA

68- **TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A TRAJETÓRIA DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES**
ROSÂNGELA GOMES DOS SANTOS

69- **A BIOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**
ROSILANE BRANDÃO TANAKA

70- **A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO

71- **A APRENDIZAGEM DO ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS**
SHIRLENE DOS SANTOS FRANCISCO

72- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DE ARAÚJO DOS SANTOS

73- **AS TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO**
SUELLEN DOMINGUES ARAÚJO

74- **O LÚDICO COMO EIXO ESTRUTURANTE NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAINA KATHARIN CANDIDO SILVA DOS SANTOS

75- **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E CAMINHOS**
TAISE DE MELO FERREIRA

76- **LETRAMENTO INFANTIL**
TATIANA SANTOS NOVAES

77- **INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS NA ESCOLA: PROPOSTAS PRÁTICAS PARA PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TATIANE VIEIRA VALÉRIO

78- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO E À LINGUAGEM INFANTIL**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

79- **TURMAS HETEROGÊNEAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COM TODAS AS HIPÓTESES DE ESCRITA**
VANDERLEI JOSE DA SILVA

80- **ENTRE O LÚDICO E O PEDAGÓGICO: O BRINCAR COMO LINGUAGEM E DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA CRISTINA PEQUENO DA SILVA OLIVEIRA

81- **O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**
VERA LUCIA COSTA CHAVES

82- **A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONCEPÇÕES**
WILLIAM FERREIRA DOS SANTOS

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

CONSELHO EDITORIAL
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Raquel Trevisan

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

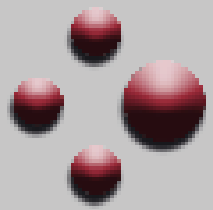
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

31 de março de 2026

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



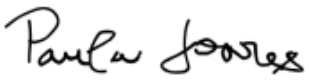
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 39, n. 39 (mar. 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

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

1. Avaliação. 2. Cultura africana. 3. Desenvolvimento cognitivo. 4. Estudo de gênero. 5. Jogos. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Educação, Transformação e Novas Perspectivas para o Conhecimento

A educação, no contexto do século XXI, se consolida como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social, ao mesmo tempo em que se apresenta como um campo desafiador diante das constantes transformações tecnológicas, culturais e econômicas. Mais do que garantir acesso à informação, educar hoje significa promover a construção do conhecimento de forma crítica, significativa e conectada às demandas do mundo contemporâneo. Refletir sobre educação, portanto, é refletir sobre o futuro que desejamos construir coletivamente.

Esta publicação nasce com o propósito de reunir perspectivas, experiências e estudos que dialogam com a inovação no campo educacional. Ao longo desta edição, são apresentadas contribuições de educadores, pesquisadores e estudantes que compartilham práticas, análises e reflexões comprometidas com a transformação da educação. Cada texto reforça a importância de repensar metodologias, integrar tecnologias de maneira consciente e valorizar processos de aprendizagem que coloquem o estudante no centro da construção do saber.

Os desafios que atravessam a educação contemporânea são diversos e complexos: desde a inclusão e a equidade no acesso ao ensino de qualidade até a necessidade de desenvolver competências como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Nesse cenário, a inovação pedagógica se torna essencial — não como um fim em si mesma, mas como um meio de tornar a aprendizagem mais significativa, participativa e alinhada às realidades dos sujeitos envolvidos.

Ao destacar diferentes experiências e abordagens, esta revista propõe um diálogo entre teoria e prática, evidenciando que a construção do conhecimento é um processo dinâmico, coletivo e contínuo. A escola, nesse contexto, se reafirma como um espaço de formação integral, onde se constroem não apenas saberes acadêmicos, mas também valores, atitudes e competências fundamentais para a vida em sociedade.

Esta edição se apresenta, assim, como um convite à reflexão e à ação. Que os textos aqui reunidos possam inspirar novas práticas, fortalecer o compromisso com uma educação inclusiva e inovadora, e estimular a busca por caminhos que tornem o ensino cada vez mais relevante e transformador. Mais do que acompanhar as mudanças do mundo, a educação tem o potencial de protagonizá-las — formando sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem.

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

SUMÁRIO

1- **INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA**
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA.....13

2- **MEIO AMBIENTE – CUIDANDO DO NOSSO PLANETA**
ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO.....20

3- **A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NO PROTAGONISMO E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS: O ESPAÇO COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO**
ADRIANA MACHI BELLINI.....28

4- **A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
ADRIANA THOMASINI BARROS CASTRO.....35

5- **CULTURA AFRICANA E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA.....44

6- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BNCC, CURRÍCULO DA CIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ALESSANDRA SILVA COUTINHO.....52

7- **A ARTE E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: A ARTETERAPIA E AS DE EMOÇÕES NO PROCESSO DA COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**
ALINE DE PÁDUA GOMES MALTA 56

8- **OS JOGOS, AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O FAZ DE CONTA EM UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI.....65

9- **ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRÁTICAS INTEGRADAS PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS**
ALINE TELES DA SILVA.....74

10- **BULLYING ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DISSERTATIVA**
ALINI NASCIMENTO SOUSA ALVES.....80

11- **ARTE E CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA O PROTAGONISMO E A AUTORIA INFANTIL**
AMARALINA PEREIRA.....87

12- **A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS SÉRIES INICIAIS**
ANA CAROLINA DO LAGO.....94

13- **A ARTE URBANA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: POÉTICAS DO COTIDIANO E RESISTÊNCIA CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA**
ANA CRISTINA SILVA DOS SANTOS PURCINO.....102

14- **BENEFÍCIOS DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREIA REBEQUE DA MOTTA.....111

15- **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREZA DE OLIVEIRA COSTA VILAR.....119

16- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO**
ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES.....126

17- **ENTRE A INVISIBILIDADE E A RESISTÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE A IMIGRAÇÃO BOLIVIANA EM SÃO PAULO, DO TRABALHO PRECARIZADO AO ACOLHIMENTO**
BRENO MARTINS DE MAIO.....135

18- **A ESCOLA E SEUS DESAFIOS**
BRUNA MARTINS DE AQUINO 141

19- **A IMPORTÂNCIA DAS DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
CARINA RODRIGUES DE OLIVEIRA SILVA 147

20- **O ESTUDO DE GÊNERO NAS ESCOLAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**
CATIA ALVES DE SENNE.....156

21- **JOGOS ADAPTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
CLAUDIA GRAYCEANE VELOSO DOS SANTOS.....164

22- **A SÍNDROME DE DOWN NO ÂMBITO EDUCACIONAL**
CRISTIANE ALVES DA SILVA.....171

23- **DESAFIOS DOS PROFESSORES REGENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
DANIELA MAGALHÃES DA SILVA.....178

24- **MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUÍSTICO E SOCIOEMOCIONAL**
DAYANA MACENA DOS REIS ARAUJO.....188

25- **ARTE NA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS**
DÉBORA DA SILVA FERREIRA 195

26- **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO**
DOUGLAS LOPES DOS SANTOS 203

27- **O DESAFIO DE ENSINAR ARTE NA ESCOLA DO AGORA**
EDERSON EDUARDO DOS SANTOS.....210

28- **O DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO 219

29- **LETRAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ELIZABETE DOS REIS SILVA E SILVA.....226

30- **A CULTURA ESCRITA E A SUA FUNÇÃO SOCIAL DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS.....235

31- **EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS ESPECIAIS EM ESCOLA PÚBLICA**
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA.....242

32- **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO**
ÉRICA DE FATIMA DOS SANTOS GERMANO.....250

33- **RITMO E COORDENAÇÃO MOTORA: A MÚSICA COMO ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR**
ERIKA NUNES LIMA FALOPA.....256

34- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
ETELVINA GONÇALVES DA SILVA.....264

35- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESPAÇOS INTERNOS**
FABIANA DE BARROS SILVA.....270

36- **EDUCAÇÃO E CIDADANIA COMO FUNDAMENTOS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO, ÉTICO E PARTICIPATIVO**
FABIANA VIEIRA DE MESQUITA.....277

37- **A IMPORTÃNCIA DO PROFESSOR MEDIADOR**
GISLENE GOMES NUNES 282

38- **A IMPORTÂNCIA DO PRINCÍPIO DA EFICIÊNCIA NA GESTÃO PÚBLICA E SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO.....289

39- **A PSICOMOTRICIDADE COMO ALICERCE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS**
JADE BRAZ RANGON.....299

40- **AVALIAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA REDE PÚBLICA**
JÉSSICA PEREIRA BRITO.....305

41- **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E PRESERVAÇÃO DA AUTONOMIA DO ENSINO**
JÔELY MARTINS BONFIM DOS ANJOS.....312

42- **DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS**
KARINA SILVA CASSAIO.....317

43- **ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**
KATIA RIVATO 324

44- **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LAURA NATALIA COELHO ESPOSITO.....331

45- **MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E MATURAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A CONTRIBUIÇÃO DA TERAPIA POR MEIO DA ARTE NO ELABORAÇÃO DE SENTIMENTOS E NO APRIMORAMENTO DA COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**
LILIAN DE SOUSA CARDOSO.....339

46- **ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO: O QUE SEPARA A LDB E A BNCC DA REALIDADE**
LILIANE COSTA DA SILVA.....348

47- **A CONTRIBUIÇÃO DA LUDOTERAPIA NAS SALAS HOSPITALARES**
LISLEY TUCCI DA SILVA 354

48- **EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS**
LUANA CAMPO SILVA.....361

49- **INTERAÇÕES HUMANAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ESCOLA**
LUANI DAMACENO DO PRADO.....369

50- **EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO**
LUCILENE FERNANDES DE ALMEIDA LIMA.....378

51- **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E O PAPEL TRANSFORMADOR DA PRÁTICA DOCENTE**
LUÍS ROBERTO BISPO.....387

52- **MONOPARENTALIDADE - ENTIDADE FAMILIAR: UMA EVOLUÇÃO NOS TEMPOS ATUAIS**
MADIA DE SOUZA RIBEIRO 392

53- **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
MAIARA DE OLIVEIRA COSTA.....400

54- **AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE**
MARCIA LUCIA TELLES.....406

55- **A ARTE E A EDUCAÇÃO: PRÁTICAS INOVADORAS**
MARIA DANÚBIA MOREIRA DAROZ.....417

56- **O GESTOR EDUCACIONAL E O AMBIENTE E-LEARNING: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
MARIA DE FÁTIMA CANUTO DUARTE COUTO.....424

57- **A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS EM UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL**
MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA.....434

58- **O PARADIGMA DA RESTAURAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO À SAÚDE MENTAL DOCENTE E FORTALECIMENTO DO CLIMA ESCOLAR (2022-2026)**
MARINA DIAS SILVA ALVES 442

59- **LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
MARTA PEREZ GONÇALVES.....449

60- **A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR**
MAYARA MATOS DA SILVA 460

61- **O LÚDICO NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MICHELE ODO QUEIROZ.....469

62- **RESISTÊNCIA CULTURAL INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PRESERVAÇÃO E REVITALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS NATIVAS**
MICHELLE RODRIGUES DE FREITAS 475

63- **A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA.....487

64- **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTAGONISMO, INVESTIGAÇÃO E SENTIDO NO APRENDER**
RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE.....495

65- **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTAGONISMO, INVESTIGAÇÃO E SENTIDO NO APRENDER**
RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE.....504

66- **O BRINCAR COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO**
REGIANE DE OLIVEIRA MEIRA.....510

67- **ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO**
ROBERTA YOSHIHARA.....516

68- **TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A TRAJETÓRIA DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES**
ROSÂNGELA GOMES DOS SANTOS.....523

69- **A BIOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**
ROSILANE BRANDÃO TANAKA.....531

70- **A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO.....538

71- **A APRENDIZAGEM DO ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS**
SHIRLENE DOS SANTOS FRANCISCO.....546

72- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DE ARAÚJO DOS SANTOS.....553

73- **AS TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO**
SUELLEN DOMINGUES ARAÚJO.....560

74- **O LÚDICO COMO EIXO ESTRUTURANTE NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAINA KATHARIN CANDIDO SILVA DOS SANTOS.....569

75- **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E CAMINHOS**
TAISE DE MELO FERREIRA.....573

76- **LETRAMENTO INFANTIL**
TATIANA SANTOS NOVAES.....579

77- **INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS NA ESCOLA: PROPOSTAS PRÁTICAS PARA PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TATIANE VIEIRA VALÉRIO.....587

78- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO E À LINGUAGEM INFANTIL**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS.....594

79- **TURMAS HETEROGÊNEAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COM TODAS AS HIPÓTESES DE ESCRITA**
VANDERLEI JOSE DA SILVA.....600

80- **ENTRE O LÚDICO E O PEDAGÓGICO: O BRINCAR COMO LINGUAGEM E DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA CRISTINA PEQUENO DA SILVA OLIVEIRA..606

81- **O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**
VERA LUCIA COSTA CHAVES.....611

82- **A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONCEPÇÕES**
WILLIAM FERREIRA DOS SANTOS.....618

INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA

RESUMO
A educação inclusiva tem sido amplamente defendida no Brasil como princípio fundamental para garantir o direito à educação de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência. Amparada por legislações e documentos oficiais, a inclusão escolar representa, no plano discursivo, um compromisso ético, político e pedagógico das instituições de ensino. Contudo, sua efetivação no cotidiano escolar ainda apresenta contradições e desafios. O presente estudo tem como objetivo analisar criticamente a distância entre o discurso da educação inclusiva e sua concretização prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de autores que abordam inclusão, avaliação da aprendizagem e políticas educacionais, como Prieto, Glat, Hoffmann e Luckesi, além de documentos oficiais do Ministério da Educação. A análise evidencia que, embora legalmente assegurada, a inclusão ocorre de forma parcial, marcada por práticas pedagógicas e avaliativas tradicionais que limitam a aprendizagem e a participação efetiva dos alunos. Conclui-se que a superação dessa distância requer mudanças estruturais nas escolas, investimentos em formação docente e a consolidação de uma cultura pedagógica comprometida com a diversidade.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação inclusiva; Prática pedagógica; Políticas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem ocupado lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras, sendo reconhecida como um direito fundamental e princípio norteador da organização dos sistemas de ensino. A ampliação do acesso de alunos com deficiência às escolas regulares representa um avanço na democratização da educação e na superação de modelos historicamente excludentes.

Esse movimento de ampliação do acesso escolar está alinhado a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Declaração de Salamanca (1994), que defende o direito de todas as crianças à educação em escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. A partir desse marco, a educação inclusiva passou a ser compreendida não apenas como uma política educacional, mas como um paradigma que questiona práticas seletivas e excludentes historicamente presentes nos sistemas de ensino.

No entanto, o acesso legal não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas adequadas às necessidades desses alunos. O discurso inclusivo, presente em legislações, documentos oficiais e propostas pedagógicas, defende uma escola capaz de acolher a diversidade e promover a aprendizagem de todos. No cotidiano escolar, porém, observam- se desafios relacionados à organização curricular, à avaliação da aprendizagem, à formação docente e às concepções de ensino centradas na homogeneização dos alunos.

A consolidação do discurso inclusivo trouxe consigo uma mudança conceitual importante, deslocando o foco das limitações individuais do aluno para as barreiras existentes no contexto escolar. No entanto, essa mudança nem sempre é acompanhada de transformações efetivas nas práticas pedagógicas, o que contribui para a manutenção de uma lógica excludente, ainda que revestida por um discurso de inclusão. Assim, torna-se fundamental analisar de forma crítica como as concepções inclusivas são apropriadas pelas instituições escolares.
Assim, a inclusão escolar corre o risco de

se limitar a uma inserção formal, em que o aluno está presente fisicamente, mas permanece excluído pedagogicamente. Prieto (2006) destaca que a efetivação da inclusão exige transformação das práticas escolares e reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Essa inserção formal pode gerar impactos negativos tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que frustra expectativas de aprendizagem, compromete o desenvolvimento acadêmico e reforça sentimentos de inadequação. Desse modo, a presença física do aluno na escola, quando desacompanhada de práticas pedagógicas inclusivas, não garante o direito à educação em sua plenitude, mas apenas reproduz novas formas de exclusão no interior do espaço escolar.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar criticamente a distância entre o discurso da educação inclusiva e sua efetivação prática, identificando desafios e possíveis caminhos para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Métodos

A pesquisa realizada neste estudo caracteriza-se como qualitativa, uma vez que buscou compreender de forma aprofundada a implementação da educação inclusiva no Brasil, analisando não apenas o que está previsto legalmente, mas também como esse discurso se manifesta na prática escolar.
A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão das complexidades que envolvem a implementação da educação inclusiva, considerando aspectos históricos, sociais, pedagógicos e institucionais. Diferentemente de abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa permite analisar sentidos, concepções e contradições presentes no discurso e na prática educacional, aspecto central para o objetivo deste estudo.
Para tanto, adotou-se a revisão bibliográfica como método principal, permitindo a análise, interpretação e confronto das contribuições teóricas de diferentes autores sobre inclusão escolar, avaliação da aprendizagem e políticas educacionais. Foram selecionados textos de referência de estudiosos reconhecidos na área, como Prieto (2006), Glat (2009), Hoffmann (2001) e Luckesi (2011), que discutem concepções pedagógicas, desafios da avaliação e a relação entre teoria e prática da educação inclusiva.
A leitura crítica do material selecionado permitiu identificar recorrências discursivas, lacunas conceituais e tensões entre os princípios normativos da inclusão e sua materialização nas práticas escolares. A análise temática contribuiu para organizar os dados em categorias analíticas, tais como políticas educacionais, práticas pedagógicas, avaliação da aprendizagem e formação docente, possibilitando uma compreensão sistematizada do fenômeno investigado.
Além disso, a pesquisa considerou documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e referenciais sobre avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo suporte legal e normativo à análise.
As fontes foram selecionadas com base em critérios de relevância para o tema, reconhecimento acadêmico e contribuição para a compreensão das lacunas entre discurso e prática. A análise foi conduzida por meio da leitura crítica e interpretação temática, identificando convergências e divergências entre a legislação, a produção acadêmica e as práticas relatadas na literatura, com o objetivo de evidenciar os desafios e possibilidades para a consolidação de uma educação realmente inclusiva.

2.2 Referencial teórico

Educação inclusiva e políticas educacionais

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por um arcabouço legal que garante o direito à educação a todos os cidadãos, sem discriminação. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) asseguram a

matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados.

A construção dessas políticas reflete uma mudança gradual na compreensão da deficiência, que deixa de ser vista exclusivamente sob uma perspectiva médica ou assistencialista e passa a ser entendida a partir de uma abordagem social e educacional. Essa mudança implica reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência não estão apenas em suas condições individuais, mas nas barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais presentes no ambiente escolar.

Documentos posteriores, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientam a reorganização das práticas pedagógicas, buscando superar modelos segregadores. Glat (2009) ressalta que a simples existência de normas legais não assegura mudanças efetivas no cotidiano escolar, sendo necessária uma reestruturação das práticas pedagógicas e da cultura institucional para que a inclusão se efetive de maneira real.

Nesse sentido, a efetivação das políticas de educação inclusiva exige que as escolas revisem seus projetos político-pedagógicos, promovendo práticas que valorizem a diversidade e garantam condições reais de aprendizagem. A distância entre o texto legal e a prática cotidiana evidencia que a inclusão ainda se encontra em processo de consolidação, demandando ações articuladas entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas.

O discurso da inclusão escolar

O discurso da inclusão escolar associa-se a valores como equidade, justiça social e respeito às diferenças, defendendo uma escola que acolha a diversidade e promova a aprendizagem de todos. No entanto, na prática, esse discurso nem sempre se traduz em ações concretas.

Esse discurso, muitas vezes, assume um caráter normativo e idealizado, sendo incorporado aos documentos institucionais sem que haja uma reflexão crítica sobre suas implicações práticas. A utilização recorrente de termos como “diversidade”, “equidade” e “acesso” pode ocultar a permanência de práticas excludentes, quando não acompanhada de mudanças concretas na organização do ensino e na avaliação da aprendizagem.

Estudos indicam que a responsabilidade pela inclusão recai desproporcionalmente sobre os professores, muitas vezes sem formação adequada ou apoio institucional, evidenciando que o discurso inclusivo permanece idealizado e limitado quando não acompanhado de estratégias pedagógicas efetivas.

Assim, a discrepância entre discurso e prática revela que a inclusão escolar não se efetiva apenas por meio da adesão a princípios teóricos, mas requer ações pedagógicas planejadas, suporte institucional e formação continuada. Caso contrário, corre-se o risco de transformar a inclusão em um discurso vazio, desprovido de impacto real na aprendizagem dos alunos.

A prática escolar e seus desafios

No cotidiano das escolas, a efetivação da inclusão enfrenta desafios relacionados à organização do ensino, à avaliação da aprendizagem e às concepções pedagógicas tradicionais. A prática pedagógica ainda é fortemente marcada por modelos centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação classificatória, reforçando processos de exclusão. Hoffmann (2001) e Luckesi (2011) defendem uma avaliação formativa e mediadora, capaz de acompanhar o desenvolvimento de todos os alunos.

Essas concepções tradicionais de ensino e avaliação tendem a privilegiar determinados perfis de alunos, reforçando desigualdades educacionais. No contexto da inclusão, essa lógica torna-se ainda mais problemática, pois desconsidera os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas, comprometendo o direito à aprendizagem significativa.

A falta de formação continuada, a escassez de apoio institucional e a ausência de trabalho colaborativo dificultam a construção de práticas pedagógicas inclusivas, mantendo a distância entre discurso e prática.

A ausência de práticas colaborativas entre professores, profissionais do atendimento educacional especializado e gestão escolar

agrava esse cenário, dificultando a construção de estratégias pedagógicas integradas. Dessa forma, a prática escolar permanece distante dos pressupostos da educação inclusiva, perpetuando contradições entre o discurso institucional e a realidade vivenciada pelos alunos.

Caminhos para a inclusão efetiva

Superar essa distância exige mudanças estruturais e culturais na escola. Investimentos em formação docente, reorganização curricular, adoção de estratégias pedagógicas diversificadas e avaliação formativa são elementos centrais para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal discursivo e se torne prática concreta.

O investimento em formação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também reflexões sobre concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. A compreensão da diversidade como valor pedagógico exige do professor uma postura reflexiva e crítica, capaz de repensar práticas cristalizadas e buscar alternativas metodológicas que atendam à heterogeneidade da sala de aula.

A avaliação da aprendizagem, nesse contexto, deve ser compreendida como instrumento de acompanhamento e intervenção pedagógica, permitindo que os professores ajustem suas estratégias de ensino conforme as necessidades de cada aluno, promovendo o desenvolvimento de todos.

Nesse processo, a avaliação formativa assume papel central, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo, identificar avanços e dificuldades e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes. Quando articulada a práticas inclusivas, a avaliação contribui para reduzir desigualdades e promover aprendizagens significativas.

2.3 Discussão

A análise do referencial teórico, dos documentos oficiais e de estudos de caso evidencia que, embora a inclusão escolar esteja consolidada no plano normativo, sua efetivação no cotidiano das escolas brasileiras ainda enfrenta desafios significativos. A legislação garante o direito à matrícula e ao atendimento educacional especializado, mas, na prática, muitas instituições permanecem organizadas segundo modelos tradicionais, centrados na homogeneização dos alunos e na avaliação classificatória. Essa contradição revela que a inclusão, muitas vezes, limita-se à presença física do aluno na sala de aula, sem que sejam asseguradas condições reais para sua participação efetiva e aprendizagem.

Glat (2009) destaca que a efetivação da inclusão exige mudanças profundas na cultura escolar e nas práticas pedagógicas, mas enfatiza que essas transformações não podem recair apenas sobre o professor. Prieto (2006), por sua vez, reforça que a responsabilidade pelo processo inclusivo deve ser compartilhada, envolvendo gestão escolar, políticas públicas e suporte institucional. A convergência entre esses autores indica que a inclusão não é apenas uma questão de boas intenções, mas depende de uma ação estruturada, coletiva e continuada.

Essa responsabilização excessiva do professor evidencia uma fragilidade estrutural das políticas inclusivas, que muitas vezes não garantem condições materiais, pedagógicas e formativas adequadas. A ausência de equipes multidisciplinares, recursos pedagógicos acessíveis e tempo para planejamento coletivo compromete a efetividade das práticas inclusivas, reforçando o distanciamento entre discurso e prática.

A avaliação da aprendizagem emerge como um dos elementos mais sensíveis nessa relação entre discurso e prática. Hoffmann (2001) e Luckesi (2011) defendem uma avaliação formativa, mediadora e diagnóstica, capaz de orientar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. No entanto, estudos e relatórios escolares indicam que a avaliação ainda é predominantemente classificatória, funcionando como instrumento de exclusão ao privilegiar ritmos de aprendizagem padronizados e expectativas homogêneas. Por exemplo, relatórios da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo indicam que, embora existam orientações

para avaliações contínuas e qualitativas, a aplicação prática muitas vezes se limita a provas e notas padronizadas, desconsiderando a diversidade dos alunos.

Alguns estudos de caso sobre práticas inclusivas em escolas brasileiras demonstram que estratégias pedagógicas adaptadas, uso de tecnologia assistiva e materiais diferenciados podem favorecer a participação de alunos com deficiência em atividades regulares. Um exemplo inclui sequências didáticas com realidade aumentada, que aumentaram o engajamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, promovendo aprendizagens significativas. Outra experiência, baseada no Design Universal para a Aprendizagem, mostrou como adaptações curriculares e metodologias diferenciadas podem garantir maior inclusão de alunos com deficiência intelectual, mesmo em turmas heterogêneas. Essas práticas indicam que, quando acompanhadas de formação docente e suporte institucional, a inclusão pode ir além da presença física do aluno, favorecendo sua participação ativa no processo educativo.

Esses exemplos demonstram que a inclusão escolar é possível quando há articulação entre formação docente, apoio institucional e flexibilização curricular. No entanto, também evidenciam que tais práticas ainda são pontuais e dependem, em muitos casos, da iniciativa individual dos profissionais, o que limita sua consolidação como política educacional sistemática.

Contudo, pesquisas também evidenciam contextos em que a inclusão permanece apenas formal. Em algumas redes públicas, a ausência de recursos adequados, infraestrutura insuficiente e lacunas na formação continuada dos professores resultam em práticas pedagógicas tradicionais e homogêneas. Nesses casos, os alunos com deficiência estão presentes fisicamente, mas continuam excluídos pedagogicamente, reforçando modelos avaliativos classificatórios e limitando oportunidades de aprendizagem. Esses relatos ilustram como barreiras estruturais e culturais podem impedir a concretização da educação inclusiva, mesmo quando há respaldo legal e políticas públicas específicas.
Além disso, a análise evidencia que fatores institucionais, como a rigidez da organização escolar e a priorização de resultados quantitativos, dificultam a construção de ambientes que valorizem a diversidade e a aprendizagem individualizada. Essa lógica institucional pode produzir efeitos paradoxais: ao mesmo tempo em que amplia o acesso físico do aluno à escola, reforça formas sutis de exclusão pedagógica e simbólica, limitando seu desenvolvimento e participação plena nos processos educativos.

A efetivação da inclusão escolar depende, portanto, da consolidação de uma cultura escolar coletiva e colaborativa. A articulação entre professores, gestores, políticas públicas e famílias é essencial para criar condições materiais e pedagógicas que promovam equidade e respeito às diferenças. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem assume papel estratégico, pois não apenas mede o desempenho, mas orienta o ensino e possibilita intervenções pedagógicas adaptadas à heterogeneidade dos alunos.

Portanto, a efetivação da inclusão não se resume à adequação legal ou à presença física do aluno, mas requer mudanças estruturais, formação continuada, estratégias pedagógicas diversificadas e avaliação formativa consistente. Somente com essa articulação entre política, gestão, pedagogia e cultura escolar será possível reduzir a distância entre discurso e prática, garantindo que a educação inclusiva se concretize de fato no cotidiano das escolas e promova o desenvolvimento integral de todos os alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a inclusão escolar, embora amplamente respaldada por legislações, políticas públicas e produções teóricas, ainda enfrenta desafios significativos para se concretizar de forma efetiva no cotidiano das escolas. A distância observada entre o discurso inclusivo e as práticas pedagógicas revela que a inclusão não se esgota

na garantia do acesso e da permanência do aluno na escola regular, mas exige transformações profundas na organização escolar, nas concepções pedagógicas e nos processos avaliativos.

Os referenciais teóricos e os documentos analisados apontam para a necessidade de superação de modelos educacionais tradicionais, historicamente pautados na homogeneização dos alunos e na padronização do ensino. Tais modelos mostram-se incompatíveis com os princípios da educação inclusiva, uma vez que desconsideram a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a permanência dessas práticas contribui para a manutenção de formas sutis de exclusão, mesmo em contextos que se autodenominam inclusivos.

A avaliação da aprendizagem destaca-se como um dos elementos centrais nesse processo, por revelar, de maneira concreta, as contradições entre o que se defende teoricamente e o que se realiza na prática escolar. Quando concebida de forma classificatória e seletiva, a avaliação reforça desigualdades e limita as possibilidades de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com deficiência. Por outro lado, quando assumida como processo contínuo, formativo e mediador, torna-se um instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e para a reorientação das práticas pedagógicas.

Evidencia-se, ainda, que a efetivação da inclusão escolar não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. Trata-se de um compromisso institucional e coletivo, que envolve a gestão escolar, as políticas públicas, a formação docente e a construção de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças. A ausência de condições materiais, de formação continuada e de apoio pedagógico compromete a implementação de práticas inclusivas e contribui para o distanciamento entre o discurso e a realidade vivenciada nas escolas.

Ressalta-se que a construção de uma escola inclusiva demanda tempo, investimento e compromisso político. A superação da distância entre discurso e prática implica reconhecer que a inclusão não é um estado final a ser alcançado, mas um processo contínuo de reflexão, avaliação e transformação das práticas educativas.

Dessa forma, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo, que demanda reflexão crítica, mudanças estruturais e revisão permanente das práticas educativas. Somente por meio da articulação entre políticas públicas, formação docente, práticas pedagógicas flexíveis e avaliação comprometida com a aprendizagem será possível avançar na construção de uma escola que, para além do discurso, promova a participação, o desenvolvimento e o sucesso escolar de todos os alunos.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

DEL-MASSO, M. C. S.; ARAÚJO, R. C. T. Necessidades educacionais especiais: questões relacionadas ao desempenho do aluno. In: OLIVEIRA,
A. A. S.; OMOTE; GIROTO (Org.). Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2011. p. 65–77.

GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE; GIROTO (Org.). Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2011. p. 129–154.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31–73.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre avaliação de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre avaliação de aprendizagem na área da deficiência intelectual. São Paulo: SME/DOT, 2008.

MEIO AMBIENTE – CUIDANDO DO NOSSO PLANETA

ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO

RESUMO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação de atitudes e valores relacionados ao cuidado com o meio ambiente. Desde a infância, a criança começa a perceber sua relação com a natureza e a compreender a importância de preservá-la. O contato com plantas, animais e recursos naturais contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental. A água, como recurso essencial à vida, deve ser trabalhada de forma educativa, incentivando o uso consciente. O lixo e a reciclagem também são temas relevantes, pois ajudam a criança a entender a responsabilidade sobre os resíduos que produz. A escola é um espaço privilegiado para promover práticas sustentáveis. Atividades como o cuidado com a horta escolar despertam o interesse pela natureza. A reutilização de materiais estimula a criatividade e reduz o desperdício. Histórias e músicas ampliam a compreensão ambiental de forma lúdica. A criança aprende brincando e vivenciando situações reais. O respeito ao meio ambiente favorece a formação de cidadãos conscientes. A convivência com a natureza desenvolve sensibilidade e empatia. Pequenas atitudes contribuem para grandes mudanças. O trabalho pedagógico ambiental deve ser contínuo. A Educação Infantil prepara a criança para agir com responsabilidade. O cuidado com o planeta é um compromisso coletivo. A escola contribui para a construção desse compromisso. A família também participa desse processo. A conscientização começa na infância. Assim, educar para o meio ambiente é educar para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente; Sustentabilidade; Consciência Ambiental.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo também um momento oportuno para a construção da consciência ambiental. O tema “Meio Ambiente – Cuidando do Nosso Planeta” possibilita a reflexão sobre a relação entre o ser humano e a natureza desde os primeiros anos de vida. O contato com plantas, animais, água e práticas de reciclagem contribui para a formação de atitudes responsáveis e sustentáveis. A escola desempenha um papel fundamental ao promover experiências que estimulem o cuidado com o meio ambiente.

Por meio de atividades lúdicas e práticas, a criança aprende a valorizar a natureza. Dessa forma, educar para o meio ambiente é preparar a criança para agir de forma consciente na sociedade.

A Educação Infantil é reconhecida como a base do processo educacional, sendo responsável por promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo. É nesse período que a criança inicia a construção de valores, atitudes e comportamentos que irão influenciar sua relação consigo mesma, com o outro e com o mundo ao seu redor. Nesse contexto, o trabalho com o tema “Meio Ambiente – Cuidando do Nosso Planeta” torna-se extremamente relevante, pois possibilita a formação da consciência ambiental desde a primeira infância. A criança, ao interagir com a natureza, começa a compreender a importância da preservação dos recursos naturais e do respeito a todas as formas de vida.

O meio ambiente faz parte do cotidiano da criança e está presente em suas experiências diárias, seja por meio do contato com a água, com as plantas, com os animais ou com os espaços que frequenta. Ao abordar esse tema na Educação Infantil, a escola contribui para que a criança desenvolva uma relação mais consciente e responsável com o ambiente em que vive. A educação ambiental, quando trabalhada de forma adequada à faixa etária, favorece a construção de valores como cuidado, respeito, solidariedade e responsabilidade social.

A escola desempenha um papel fundamental na mediação dessas aprendizagens, pois é um espaço privilegiado para a vivência de

práticas sustentáveis. Por meio de atividades lúdicas e significativas, a criança aprende a observar, questionar e refletir sobre suas ações e suas consequências para o meio ambiente. O contato direto com a natureza desperta a curiosidade e estimula a aprendizagem, tornando o processo educativo mais prazeroso e eficaz.

A inserção da educação ambiental na primeira infância fundamenta-se na compreensão de que a criança é um sujeito histórico e de direitos que interage, explora e constrói sentidos sobre o mundo. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o campo de experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" é o cenário ideal para que o aluno desenvolva a curiosidade científica e o respeito pela biodiversidade. Ao investigar o mundo natural, a criança não apenas acumula informações, mas desenvolve o que a literatura pedagógica contemporânea denomina de alfabetização ecológica. Esse conceito pressupõe que cuidar do planeta exige, primordialmente, sentir-se parte dele, superando uma visão utilitarista da natureza para adotar uma postura de proteção e empatia com todos os seres vivos.

Nesta perspectiva, a escola deve ser configurada como um ecossistema de aprendizagem, onde o currículo é vivo e pulsante. Não se trata apenas de ensinar a separar o lixo de forma mecânica, mas de promover o entendimento de que os recursos naturais são finitos e essenciais para a sobrevivência coletiva. O brincar com elementos da natureza — como gravetos, folhas, pedras e terra — oferece possibilidades sensoriais que os brinquedos industrializados não alcançam. Essas interações primárias são o alicerce para a formação de um pensamento crítico que, no futuro, permitirá ao indivíduo questionar padrões de consumo e buscar soluções sustentáveis para os problemas de sua comunidade. O educador, portanto, atua como um mediador que instiga a criança a observar os pequenos detalhes do ambiente, transformando o pátio escolar em um laboratório de descobertas éticas e estéticas.

Além disso, é necessário destacar que a educação ambiental na infância possui uma dimensão social e política intrínseca. Ao aprender sobre a importância da água e o impacto dos resíduos sólidos, a criança torna-se uma multiplicadora de saberes em seu núcleo familiar. Frequentemente, é o pequeno estudante quem provoca a mudança de hábitos dentro de casa, cobrando dos adultos posturas mais coerentes com a preservação do planeta. Essa relação dialética entre escola e família fortalece a rede de proteção ambiental e demonstra que a Educação Infantil é um agente de transformação social. Assim, o cuidado com o "corpo-casa" e com o "corpo-planeta" fundem-se em uma única prática educativa, voltada para a dignidade da vida.

Por fim, a formação de valores sustentáveis deve estar ancorada na afetividade. Somente cuidamos daquilo que amamos e conhecemos. Por isso, as práticas pedagógicas aqui discutidas priorizam o encantamento e a alegria no contato com o meio ambiente. Ao proporcionar momentos em que a criança pode observar o crescimento de uma planta ou o comportamento de um inseto, a escola planta sementes de esperança e responsabilidade. Educar para o meio ambiente, portanto, é um ato de resistência e um compromisso com a continuidade da vida em nosso planeta, garantindo que o direito a um ambiente saudável seja respeitado desde a mais tenra idade até a fase adulta.

A abordagem de temas como plantas, animais, água, lixo e reciclagem possibilita que a criança compreenda a importância da preservação ambiental de forma concreta. Ao participar do cuidado com uma horta escolar, por exemplo, a criança aprende sobre o ciclo das plantas, a importância do solo e da água, além de desenvolver senso de responsabilidade e cooperação. Essas experiências contribuem para a valorização dos alimentos naturais e para a construção de hábitos mais saudáveis.

O trabalho com a água permite que a criança compreenda sua importância para a vida e a necessidade de utilizá-la de maneira consciente. Pequenas atitudes, como fechar a torneira ou evitar desperdícios, tornam-se aprendizagens significativas quando vivenciadas no cotidiano escolar. Da mesma forma, o tema do lixo e da reciclagem auxilia na compreensão dos impactos causados pelo descarte inadequado dos resíduos, estimu-

lando práticas de reutilização e redução do consumo.
As atividades de reutilização de materiais recicláveis favorecem o desenvolvimento da criatividade e demonstram que objetos podem ganhar novos significados. Histórias e músicas com temática ambiental tornam o aprendizado mais acessível e envolvente, possibilitando que a criança compreenda conceitos importantes de forma lúdica. Essas estratégias respeitam as características da infância e promovem aprendizagens significativas.
A parceria entre escola e família é essencial para fortalecer a educação ambiental, pois amplia as práticas sustentáveis para além do espaço escolar. Quando a criança percebe que o cuidado com o meio ambiente também é valorizado em casa, ela compreende a importância dessas atitudes em diferentes contextos. Essa integração contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação do planeta.
Dessa forma, trabalhar o tema "Meio Ambiente – Cuidando do Nosso Planeta" na Educação Infantil significa investir na formação de valores que acompanharão a criança ao longo de sua vida. A educação ambiental, quando iniciada desde cedo, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e sustentável. Assim, a escola cumpre seu papel social ao promover uma educação que valoriza a vida, a natureza e o futuro das próximas gerações.

DESENVOLVIMENTO
O meio ambiente é composto por todos os elementos naturais que garantem a vida no planeta, como a água, o solo, o ar, as plantas e os animais, sendo fundamental que a criança compreenda essa relação desde a Educação Infantil. A vivência de práticas ambientais contribui para o desenvolvimento da consciência ecológica e do respeito à natureza. A criança aprende por meio da observação, da experimentação e da interação com o ambiente ao seu redor.
O contato com as plantas permite que a criança compreenda os ciclos da natureza e a importância do cuidado diário. Ao participar do cultivo de uma horta escolar, a criança desenvolve responsabilidade, paciência e valorização dos alimentos naturais. Essa experiência também favorece hábitos alimentares mais saudáveis. O cuidado com os animais desperta sentimentos de empatia e respeito pela vida, auxiliando na compreensão de que todos os seres vivos merecem cuidado e proteção.
A água, recurso essencial à vida, deve ser trabalhada de forma consciente na Educação Infantil. Atividades que envolvem o uso responsável da água contribuem para que a criança compreenda sua importância e evite desperdícios. A escola pode incentivar práticas simples, como fechar a torneira e reutilizar água sempre que possível. Essas ações tornam-se significativas quando vivenciadas no cotidiano.
O lixo é outro tema relevante no trabalho ambiental, pois possibilita à criança compreender os impactos do descarte inadequado dos resíduos. A separação do lixo e a reciclagem contribuem para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis. Ao reutilizar materiais recicláveis em atividades pedagógicas, a criança aprende a transformar objetos e a reduzir o desperdício. Essa prática estimula a criatividade e a consciência ambiental.
As atividades lúdicas são fundamentais no processo de aprendizagem infantil. Histórias, músicas e brincadeiras com temática ambiental tornam o aprendizado mais prazeroso e significativo. Por meio dessas atividades, a criança compreende conceitos complexos de forma simples e acessível. O educador atua como mediador, orientando e incentivando atitudes positivas em relação ao meio ambiente.
A escola deve promover um ambiente que valorize a natureza e incentive práticas sustentáveis. A organização do espaço, o uso consciente dos materiais e o exemplo dos adultos influenciam diretamente o comportamento da criança. O trabalho contínuo com o tema ambiental contribui para a formação de valores que acompanham a criança ao longo da vida.
A continuidade do trabalho ambiental na Educação Infantil fortalece a compreensão da criança sobre sua responsabilidade em relação ao planeta. A convivência diária com práticas sustentáveis permite que a criança

internalize atitudes de cuidado e respeito ao meio ambiente. A repetição dessas práticas no cotidiano escolar contribui para a formação de hábitos conscientes.

A participação da família é essencial nesse processo, pois reforça as aprendizagens vivenciadas na escola. Quando a criança percebe que o cuidado com o meio ambiente também ocorre em casa, ela compreende a importância dessas atitudes. A parceria entre escola e família fortalece a educação ambiental.

O professor desempenha um papel fundamental ao planejar atividades que estimulem a reflexão e a ação. A observação da natureza, o cuidado com a horta e a reutilização de materiais devem ser integrados à rotina escolar. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade infantil.

A Educação Infantil deve proporcionar experiências que despertem a curiosidade e o interesse da criança pela natureza. Ao explorar o ambiente, a criança desenvolve sensibilidade e consciência ecológica. O respeito ao meio ambiente contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

A valorização do meio ambiente na infância é um investimento no futuro. Crianças que aprendem a cuidar da natureza tendem a se tornar adultos mais conscientes e responsáveis. Dessa forma, a escola cumpre seu papel social ao promover uma educação ambiental significativa e transformadora.

A educação ambiental na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, que ocorre por meio das vivências diárias e das interações da criança com o ambiente em que está inserida. Ao participar ativamente de atividades relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, a criança passa a reconhecer sua importância como sujeito responsável pelas próprias ações. Essas experiências contribuem para a formação de hábitos positivos que podem se estender por toda a vida.

O contato direto com a natureza possibilita que a criança desenvolva sensibilidade e respeito pelos elementos naturais. Atividades ao ar livre, como observar plantas, cuidar da horta ou explorar o espaço escolar, despertam a curiosidade e o interesse pelo meio ambiente. Essas vivências permitem que a criança compreenda, de forma concreta, os ciclos da natureza e a importância da preservação dos recursos naturais.

O trabalho com a horta escolar representa uma estratégia pedagógica significativa, pois envolve a criança em todas as etapas do processo, desde o plantio até a colheita. Ao cuidar das plantas, a criança aprende sobre responsabilidade, paciência e cooperação. Além disso, essa prática favorece a valorização dos alimentos naturais e contribui para a construção de hábitos alimentares mais saudáveis.

A abordagem dos animais no contexto da educação ambiental possibilita o desenvolvimento da empatia e do respeito pela vida. Ao aprender sobre os cuidados necessários com os animais, a criança compreende que todos os seres vivos dependem de atenção e proteção. Essa compreensão fortalece valores éticos e contribui para a formação de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente.

A água, enquanto recurso indispensável à vida, deve ser trabalhada de maneira consciente e reflexiva na Educação Infantil. A criança precisa compreender que a água é um bem finito e que seu uso inadequado pode trazer prejuízos ao meio ambiente. Atividades práticas que envolvem o uso racional da água auxiliam na construção dessa consciência, tornando o aprendizado mais significativo.

O tema do lixo e da reciclagem deve ser explorado de forma clara e acessível, considerando a faixa etária das crianças. A separação dos resíduos e a reutilização de materiais recicláveis contribuem para a compreensão dos impactos causados pelo descarte incorreto do lixo. Ao transformar materiais que seriam descartados em brinquedos ou objetos artísticos, a criança desenvolve criatividade e consciência ambiental.

As atividades de reutilização de materiais estimulam a imaginação e demonstram que objetos podem ganhar novos significados. Esse tipo de prática reforça a ideia de que pequenas atitudes podem contribuir para a preservação do meio ambiente. Além disso, a criança aprende a valorizar os recursos

disponíveis, evitando o desperdício.
As histórias infantis com temática ambiental são importantes ferramentas pedagógicas, pois possibilitam a abordagem de conceitos complexos de forma lúdica e acessível. Por meio das narrativas, a criança se identifica com personagens e situações, compreendendo a importância do cuidado com a natureza. As histórias despertam emoções e incentivam reflexões sobre atitudes e comportamentos.
As músicas relacionadas ao meio ambiente também desempenham um papel relevante no processo de aprendizagem, pois facilitam a memorização e tornam o aprendizado mais prazeroso. Ao cantar e ouvir músicas com mensagens ambientais, a criança internaliza valores de preservação e respeito de forma natural. A musicalidade contribui para o desenvolvimento da linguagem e da sensibilidade.
O brincar, elemento central da Educação Infantil, deve ser integrado ao trabalho com o meio ambiente. Brincadeiras que envolvem elementos da natureza ou simulações de situações do cotidiano permitem que a criança aprenda de maneira espontânea. O faz de conta possibilita a experimentação de papéis sociais e a reflexão sobre atitudes sustentáveis.
A escola deve promover um ambiente que valorize práticas sustentáveis, não apenas por meio de atividades pontuais, mas de forma integrada à rotina escolar. O uso consciente dos materiais, a organização dos espaços e o cuidado com o ambiente servem como exemplo para as crianças. O comportamento dos adultos influencia diretamente as atitudes infantis.
A formação da consciência ambiental depende da repetição e da vivência constante de práticas sustentáveis. Quando a criança participa diariamente de ações relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, essas atitudes tornam-se parte de sua rotina. A internalização desses hábitos ocorre de forma gradual e contínua.
A participação da família no processo de educação ambiental é fundamental para reforçar as aprendizagens desenvolvidas na escola. Quando a criança percebe que as práticas sustentáveis também são valorizadas em casa, ela compreende a importância dessas atitudes. A parceria entre escola e família fortalece o compromisso com a preservação do meio ambiente.
A comunicação entre educadores e famílias permite a troca de informações e experiências relacionadas ao cuidado ambiental. Projetos que envolvem a participação da família contribuem para ampliar a consciência ambiental da comunidade escolar.
Essas ações coletivas fortalecem o senso de responsabilidade compartilhada.
O professor exerce um papel central na mediação das aprendizagens ambientais, sendo responsável por planejar atividades que despertem o interesse e a curiosidade da criança. O educador deve considerar a realidade e as experiências prévias dos alunos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. A postura do professor influencia diretamente o envolvimento das crianças.
A observação do desenvolvimento infantil permite ao educador avaliar as aprendizagens relacionadas ao meio ambiente e planejar novas intervenções. Cada criança apresenta um ritmo próprio de aprendizagem, e respeitar essas individualidades é essencial para promover uma educação inclusiva. O acompanhamento contínuo favorece o desenvolvimento integral.
A educação ambiental na infância contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. As experiências vivenciadas na Educação Infantil influenciam as atitudes futuras da criança em relação ao meio ambiente. Investir nesse trabalho é investir em um futuro mais equilibrado.
O desenvolvimento da consciência ambiental deve estar alinhado aos valores de respeito, solidariedade e responsabilidade social. A criança aprende que suas ações têm consequências e que o cuidado com o planeta é uma responsabilidade coletiva. Essa compreensão fortalece a cidadania desde a infância.
A escola, enquanto espaço educativo, possui um papel social importante na promoção da educação ambiental. Ao integrar o tema do meio ambiente às práticas pedagógicas, contribui para a formação de indivíduos crí-

ticos e participativos. A educação ambiental deve ser entendida como parte essencial do currículo da Educação Infantil.

Dessa forma, a continuidade do trabalho com o meio ambiente fortalece a construção de valores e atitudes sustentáveis. Ao proporcionar experiências significativas e contextualizadas, a escola contribui para o desenvolvimento pleno da criança. Assim, a Educação Infantil cumpre seu papel de formar sujeitos conscientes, responsáveis e comprometidos com o cuidado do planeta.

O desenvolvimento da educação ambiental na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo gradual, contínuo e integrado às práticas pedagógicas diárias, respeitando as características, interesses e necessidades próprias da infância. Ao vivenciar situações que envolvem o cuidado com o meio ambiente, a criança passa a construir conhecimentos de forma significativa, relacionando o que aprende com suas experiências cotidianas. Essas vivências favorecem a formação de atitudes responsáveis e conscientes, fundamentais para a construção de uma sociedade mais sustentável.

A presença do meio ambiente no cotidiano escolar permite que a criança desenvolva uma relação mais próxima com a natureza, despertando sensibilidade e curiosidade. O contato com plantas, animais e elementos naturais contribui para que a criança compreenda a importância da preservação e do respeito à vida. Essas experiências possibilitam a observação dos ciclos naturais, fortalecendo a percepção de que a natureza está em constante transformação e necessita de cuidados.

O trabalho com projetos ambientais favorece a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, estimulando o protagonismo infantil. Ao participar do planejamento e da execução de atividades relacionadas ao meio ambiente, a criança desenvolve autonomia, responsabilidade e cooperação. Essas práticas contribuem para a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A utilização de diferentes linguagens, como a oral, a musical, a corporal e a artística, amplia as possibilidades de expressão da criança e torna o aprendizado mais dinâmico. Histórias, músicas e dramatizações com temática ambiental facilitam a compreensão dos conteúdos e despertam o interesse pelo cuidado com o planeta. A ludicidade presente nessas atividades respeita o modo como a criança aprende e se desenvolve.

A reflexão sobre o consumo consciente também pode ser trabalhada na Educação Infantil de maneira simples e acessível. Ao compreender que os recursos naturais são limitados, a criança começa a desenvolver atitudes de economia e valorização do que possui. Essas aprendizagens contribuem para a formação de hábitos sustentáveis desde a infância.

A escola deve atuar como um espaço de referência para práticas ambientais positivas, promovendo ações que envolvam toda a comunidade escolar. A integração entre professores, crianças e famílias fortalece o compromisso com a preservação do meio ambiente. Projetos coletivos contribuem para ampliar a consciência ambiental e estimular a participação social.

O papel do educador é essencial na mediação das aprendizagens ambientais, sendo responsável por criar situações que favoreçam a reflexão e a ação. Ao incentivar atitudes de cuidado e respeito, o professor contribui para a formação de valores que ultrapassam o espaço escolar. A postura do educador serve como exemplo e influencia diretamente o comportamento das crianças.

A avaliação na Educação Infantil deve ocorrer de forma contínua e qualitativa, considerando o envolvimento da criança nas atividades e as atitudes demonstradas em relação ao meio ambiente. Observar mudanças de comportamento e atitudes conscientes é fundamental para compreender o processo de aprendizagem. Dessa forma, a educação ambiental contribui para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para agir de forma responsável e comprometida com o futuro do planeta. 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil representa um momento essencial para a formação de valores e atitudes que influenciam diretamente o comportamento da criança ao longo de sua vida. O trabalho com o tema “Meio Ambiente – Cuidando do Nosso Planeta” possibilita

o desenvolvimento da consciência ambiental desde a infância. Ao vivenciar experiências relacionadas às plantas, aos animais, à água e à reciclagem, a criança compreende a importância do cuidado com a natureza.

A escola exerce um papel fundamental nesse processo, pois oferece oportunidades de aprendizagem que vão além do conhecimento teórico. As atividades práticas, como o cuidado com a horta e a reutilização de materiais, tornam o aprendizado mais significativo. A ludicidade presente nas histórias e músicas favorece a compreensão e o envolvimento da criança.

A parceria entre escola e família fortalece o trabalho educativo, garantindo maior coerência nas práticas ambientais. O exemplo dos adultos é essencial para a formação de atitudes responsáveis. O professor, enquanto mediador, contribui para a construção de valores sustentáveis.

A análise das práticas desenvolvidas demonstra que a Educação Ambiental não deve ser tratada como um tema isolado, mas como um eixo transversal que perpassa todos os campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao interagir com o meio físico e social, a criança desenvolve o campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", aprendendo a observar fenômenos naturais e a compreender a interdependência entre os seres vivos e o ambiente. Essa percepção precoce é o que permite a transição de um pensamento puramente egocêntrico para uma consciência coletiva, na qual o pequeno sujeito percebe que suas ações individuais — como fechar uma torneira ou separar um resíduo — possuem impactos diretos na saúde do ecossistema global.

Além disso, a sensibilidade estética e a curiosidade investigativa são estimuladas quando a criança é colocada em contato direto com a biodiversidade. A escola, ao transformar seu pátio em um laboratório vivo, promove o que muitos autores chamam de "alfabetização ecológica". Esse processo vai além da memorização de nomes de plantas ou animais; trata-se de cultivar um sentimento de pertença e de amor pela vida em todas as suas formas. Quando o educador permite que a criança explore a terra, observe o ciclo das sementes e sinta as texturas dos elementos naturais, ele está fornecendo as ferramentas sensoriais necessárias para que o respeito à natureza seja internalizado como um valor ético, e não apenas como uma regra imposta.

É relevante salientar, ainda, que a sustentabilidade na Educação Infantil está intimamente ligada ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. Ao participar ativamente de projetos de reciclagem e reaproveitamento de materiais, a criança exerce seu protagonismo, percebendo-se como um agente transformador da realidade. Essa vivência prática estimula a criatividade, pois transforma o que seria "lixo" em novos brinquedos e possibilidades de invenção, combatendo o consumismo desenfreado desde cedo. Assim, a escola atua como um polo irradiador de novos hábitos, onde as aprendizagens das crianças muitas vezes atravessam os muros da instituição e chegam às suas casas, reeducando também os adultos e fortalecendo a rede de proteção ambiental comunitária.

Sob essa perspectiva, a formação de valores sustentáveis na infância é o caminho mais eficaz para a construção de uma sociedade que priorize o equilíbrio ecológico e a justiça social. A ética do cuidado, trabalhada diariamente na rotina escolar, prepara a criança para lidar com os desafios ambientais contemporâneos com resiliência e consciência crítica. Portanto, o trabalho pedagógico aqui discutido reafirma que cuidar do planeta é, em última instância, cuidar do próprio futuro da humanidade, garantindo que as próximas gerações herdem um mundo onde a vida possa florescer com dignidade e abundância.

Conclui-se que a educação ambiental na Educação Infantil é indispensável para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do planeta. Investir nesse trabalho é contribuir para um futuro mais sustentável e equilibrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar na educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação ambiental e cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2014.

RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NO PROTAGONISMO E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS: O ESPAÇO COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO

ADRIANA MACHI BELLINI

RESUMO

Este artigo analisa a organização dos espaços na Educação Infantil com foco no protagonismo e na autonomia das crianças, compreendendo o espaço como elemento pedagógico constitutivo das práticas educativas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentado em autores da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, bem como em documentos normativos da Educação Infantil no contexto brasileiro. A discussão evidencia que os espaços educativos expressam concepções de infância, currículo e educação, influenciando as possibilidades de participação, interação e aprendizagem das crianças. Ambientes organizados de forma intencional, acessível e flexível favorecem a autonomia e a autoria infantil, enquanto espaços excessivamente controlados tendem a restringir o protagonismo. Conclui-se que a organização dos espaços constitui uma dimensão ética, estética e política do trabalho pedagógico, sendo fundamental para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Organização dos espaços; Protagonismo infantil; Autonomia; Espaço pedagógico.

ABSTRACT

This article analyzes the organization of spaces in Early Childhood Education with a focus on children's protagonism and autonomy, understanding space as a pedagogical element that constitutes educational practices. This qualitative study, of bibliographic and documentary nature, is grounded in authors from Childhood Pedagogy and the Sociology of Childhood, as well as in normative documents guiding Early Childhood Education in Brazil. The discussion highlights that educational spaces express conceptions of childhood, curriculum, and education, influencing children's participation, interaction, and learning. Intentionally planned, accessible, and flexible environments foster autonomy and children's authorship, while overly controlled spaces tend to restrict protagonism. It is concluded that the organization of spaces represents an ethical, aesthetic, and political dimension of pedagogical work and is essential to ensuring children's learning and development rights.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Organization of spaces; Children's protagonism; Autonomy; Pedagogical space.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem sido progressivamente reconhecida como um campo específico de práticas pedagógicas, saberes e políticas públicas que compreendem a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Esse reconhecimento, consolidado sobretudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), implica a superação de concepções assistencialistas ou meramente preparatórias, que por muito tempo marcaram a história da educação das crianças pequenas. Nessa nova perspectiva, o trabalho educativo passa a ter como centralidade as experiências vividas pelas crianças, suas formas próprias de expressão, suas múltiplas linguagens, seus modos de brincar, interagir, investigar e produzir sentidos sobre o mundo.

Ao assumir a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a Educação Infantil passa a exigir a reorganização do cotidiano institucional em suas diferentes dimensões, como os tempos, as relações, os materiais e, de modo especial, os espaços. O cotidiano deixa de ser entendido como uma sucessão de rotinas fixas e passa a ser compreendido como um contexto vivo, permeado por interações,

descobertas e construções coletivas. Nesse contexto, a organização dos espaços assume papel fundamental, pois é por meio dela que se materializam, de forma concreta, as concepções de infância, de educação e de aprendizagem que orientam a prática pedagógica (BARBOSA; HORN, 2008).

A organização dos espaços na Educação Infantil não pode ser compreendida apenas como uma disposição física destinada a acomodar crianças e adultos ou a atender a critérios de ordem e funcionalidade. Conforme destacam Barbosa e Horn (2008), o espaço é uma dimensão pedagógica que comunica intencionalidades, valores e expectativas, influenciando diretamente as possibilidades de ação, interação e aprendizagem das crianças. Dessa forma, os ambientes educativos não são neutros: eles educam, ensinam, limitam ou ampliam experiências, revelando o lugar que a criança ocupa no projeto político-pedagógico da instituição (HORN, 2017).

Ao considerar a organização dos espaços como parte constitutiva do currículo da Educação Infantil, amplia-se a compreensão de que o protagonismo e a autonomia das crianças se constroem nas condições concretas oferecidas no cotidiano educativo. Ambientes que possibilitam a livre circulação, o acesso aos materiais, a escolha das atividades e a reorganização dos espaços pelas próprias crianças favorecem a iniciativa, a tomada de decisões e a construção da autoria infantil (BARBOSA, 2010). Em contrapartida, espaços excessivamente padronizados, controlados e organizados exclusivamente a partir da lógica adulta tendem a restringir a participação e a autonomia das crianças, reforçando práticas adultocêntricas que pouco dialogam com os princípios da pedagogia da infância (OSTETTO, 2018).

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao afirmarem que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam a autonomia, a participação, a interação e o envolvimento ativo das crianças nos contextos educativos (BRASIL, 2009). De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — devem ser assegurados por meio de práticas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos, o que pressupõe a organização intencional dos espaços para sustentar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017).

Compreender o espaço como elemento pedagógico implica reconhecê-lo como mediador das relações, das aprendizagens e da construção da autonomia infantil. Essa concepção dialoga diretamente com a abordagem desenvolvida nas escolas da infância de Reggio Emilia, na qual o ambiente é concebido como "terceiro educador", ao lado dos adultos e das próprias crianças (MALAGUZZI, 1999; 2016). Nessa perspectiva, o espaço é pensado como um contexto que acolhe, provoca, instiga e sustenta as múltiplas linguagens infantis, favorecendo a curiosidade, a investigação, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1998).

Ao assumir o espaço como elemento pedagógico, a organização dos ambientes passa a ser orientada pela escuta das crianças e por suas formas de participação no cotidiano educativo. Rinaldi (2012) destaca que escutar as crianças significa reconhecer sua capacidade de expressar ideias, hipóteses e interesses, permitindo que essas manifestações influenciem as decisões pedagógicas, inclusive no que se refere à organização dos espaços. Assim, os ambientes tornam-se contextos vivos, em constante transformação, que se reorganizam a partir das experiências e das ações das próprias crianças.

Essa perspectiva também se articula com as contribuições da Sociologia da Infância, ao compreender as crianças como sujeitos sociais e produtores de culturas (SARMENTO, 2013). As formas como as crianças ocupam, transformam e ressignificam os espaços revelam suas culturas, seus modos de estar no mundo e suas formas de participação social. Nesse sentido, a organização dos espaços na Educação Infantil constitui-se como um campo privilegiado para o exercício do protagonismo e da autonomia infantil, na medida em que reconhece as crianças como capazes de agir sobre o ambiente e de atribuir sentidos às experiências vividas.

Dessa forma, a organização dos espaços na Educação Infantil, quando assumida intencionalmente como elemento pedagógico, configura-se como uma dimensão ética, estética e política da prática docente. Trata-se de uma escolha que expressa o compromisso com uma educação que respeita os direitos da infância e valoriza a participação, a autonomia e o protagonismo das crianças no cotidiano educativo (KRAMER, 2007; BARBOSA, 2010). Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a organização dos espaços na Educação Infantil com foco no protagonismo e na autonomia das crianças, compreendendo o espaço como elemento pedagógico fundamental para a construção de práticas educativas coerentes com os princípios da pedagogia da infância.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como objetivo analisar a organização dos espaços na Educação Infantil com foco no protagonismo e na autonomia das crianças, compreendendo o espaço como elemento pedagógico constitutivo das práticas educativas. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos educativos em sua complexidade, considerando os significados, as relações e as intencionalidades que atravessam o cotidiano das instituições de Educação Infantil (MINAYO, 2014).

A pesquisa bibliográfica constituiu-se como eixo central do trabalho, fundamentando-se na análise de produções teóricas relevantes da área da Educação Infantil, da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância. Foram selecionados livros, capítulos de livros, artigos científicos publicados em periódicos especializados e produções acadêmicas que abordam a concepção de infância, o protagonismo e a autonomia das crianças, bem como a organização dos espaços educativos. Dentre os autores mobilizados, destacam-se Barbosa (2008, 2010), Horn (2017), Kramer (2007), Ostetto (2018), Sarmento (2013), Rinaldi (2012) e Malaguzzi (1999, 2016), cujas contribuições permitem sustentar uma compreensão crítica e contextualizada do espaço como elemento pedagógico.

Paralelamente, realizou-se uma pesquisa documental, por meio da análise de documentos normativos que orientam as práticas na Educação Infantil no contexto brasileiro. Foram examinadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), com o intuito de identificar princípios, orientações e concepções relacionadas à organização dos espaços, à participação das crianças e à garantia de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A análise desses documentos possibilitou articular os referenciais legais às discussões teóricas, evidenciando convergências e tensionamentos entre políticas públicas e práticas pedagógicas.

O procedimento de análise dos dados foi orientado pela análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), a partir da definição de categorias temáticas relacionadas aos eixos do estudo, tais como: espaço como elemento pedagógico, protagonismo infantil, autonomia das crianças e organização do cotidiano educativo. As categorias foram construídas de forma articulada aos objetivos da pesquisa e aos referenciais teóricos adotados, permitindo uma leitura interpretativa e reflexiva do material analisado.

Cabe destacar que este estudo não envolve pesquisa empírica com crianças ou instituições, concentrando-se na análise teórica e documental. No entanto, a reflexão desenvolvida é atravessada pela compreensão do cotidiano da Educação Infantil como espaço de produção de sentidos, experiências e aprendizagens, dialogando com práticas e contextos reais vivenciados nas instituições educativas.

Dessa forma, a metodologia adotada busca contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da organização dos espaços na Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos que possam fundamentar práticas

pedagógicas comprometidas com o protagonismo e a autonomia das crianças.

2.2. Discussão Teórica

Concepções de infância, protagonismo e autonomia na Educação Infantil

A organização dos espaços na Educação Infantil está diretamente relacionada às concepções de infância que orientam as práticas pedagógicas. Historicamente, a criança foi compreendida como um ser incompleto, incapaz e dependente do adulto, o que resultou em práticas educativas centradas no controle, na disciplina e na preparação para etapas posteriores da escolarização. No entanto, a partir dos avanços teóricos e das políticas públicas voltadas à infância, consolida-se uma concepção que reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de participar ativamente da construção de suas aprendizagens e de produzir cultura (KRAMER, 2007).

Essa compreensão é fortalecida pelas contribuições da Sociologia da Infância, que concebe as crianças como atores sociais competentes, que interpretam, ressignificam e transformam o mundo em que vivem (SARMENTO, 2013). Nessa perspectiva, o protagonismo infantil passa a ser entendido como a possibilidade real de participação das crianças nas decisões que envolvem o cotidiano educativo, expressando-se por meio de escolhas, iniciativas, interações e produções simbólicas. O protagonismo, portanto, não se limita a momentos pontuais ou atividades dirigidas, mas se constrói no dia a dia das instituições de Educação Infantil, nas relações estabelecidas entre crianças, adultos e ambientes.

A autonomia, por sua vez, não deve ser compreendida como independência precoce ou ausência de mediação adulta, mas como um processo gradual, construído nas interações e nas experiências vividas pelas crianças em contextos educativos significativos. De acordo com Horn (2017), a autonomia se desenvolve quando as crianças têm oportunidades de agir, experimentar, errar, tentar novamente e tomar decisões em ambientes que lhes oferecem segurança, confiança e desafios adequados. Assim, promover a autonomia infantil implica criar condições para que as crianças possam exercer sua iniciativa, responsabilizar-se por suas ações e participar ativamente do cotidiano institucional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa compreensão ao afirmar que as propostas pedagógicas devem garantir experiências que promovam a participação, a autonomia e a autoria das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos (BRASIL, 2009). Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular reafirma que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se
— estão diretamente relacionados à possibilidade de as crianças serem protagonistas de suas experiências (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a organização dos espaços emerge como uma dimensão central para a efetivação desses direitos, pois é no espaço que as relações se materializam e as experiências acontecem.

O espaço como elemento pedagógico na Educação Infantil

Compreender o espaço como elemento pedagógico implica reconhecer que ele não é neutro nem apenas funcional, mas parte constitutiva do processo educativo. A forma como os ambientes são organizados comunica valores, concepções de infância e intencionalidades pedagógicas, influenciando diretamente as experiências das crianças. Barbosa e Horn (2008) afirmam que o espaço educa, ensina e produz sentidos, sendo um componente ativo do currículo da Educação Infantil.

A abordagem desenvolvida nas escolas da infância de Reggio Emilia contribui significativamente para essa compreensão ao atribuir ao ambiente o papel de “terceiro educador”, ao lado dos adultos e das próprias crianças (MALAGUZZI, 1999; 2016). Nessa perspectiva, o espaço é pensado como um contexto que acolhe, provoca, instiga e sustenta as aprendizagens, valorizando as múltiplas linguagens infantis. O ambiente deixa de ser apenas o local onde as atividades ocorrem e passa a ser um agente que favorece a curio-

sidade, a investigação, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Edwards, Gandini e Forman (1998) destacam que, nessa abordagem, os ambientes são organizados de forma estética, acessível e flexível, permitindo que as crianças se apropriem do espaço e o transformem a partir de suas experiências.

O cuidado com a estética, a disposição dos materiais e a possibilidade de reorganização dos ambientes revelam uma concepção de criança competente e capaz de interagir de maneira autônoma com o espaço. Assim, o espaço torna-se um mediador das relações, das aprendizagens e da construção da autonomia infantil.

Além disso, pensar o espaço como elemento pedagógico implica articular a organização dos ambientes a uma concepção de tempo que respeite os ritmos e os processos das crianças. Malaguzzi (2016) defende a ideia de um tempo vivido, marcado pela experiência, pela investigação e pela descoberta, em oposição a um tempo cronológico fragmentado. Espaços que permitem a permanência, a repetição e a continuidade das experiências favorecem aprendizagens mais significativas e o desenvolvimento do protagonismo infantil.

Organização dos espaços e promoção do protagonismo e da autonomia das crianças

A organização dos espaços na Educação Infantil constitui um aspecto fundamental para a promoção do protagonismo e da autonomia das crianças. Ambientes acessíveis, flexíveis e intencionalmente organizados possibilitam que as crianças façam escolhas, circulem livremente, explorem materiais e participem ativamente do cotidiano educativo. Segundo Barbosa (2010), a acessibilidade aos materiais e a possibilidade de reorganização dos espaços pelas próprias crianças fortalecem a autoria infantil e ampliam as oportunidades de participação.

Espaços excessivamente padronizados, controlados e organizados exclusivamente a partir da lógica adulta tendem a limitar a iniciativa e a autonomia das crianças, reforçando práticas adultocêntricas que pouco dialogam com os princípios da pedagogia da infância (OSTETTO, 2018). Em contrapartida, ambientes que reconhecem as crianças como sujeitos ativos favorecem a construção de relações mais horizontais e democráticas, nas quais as crianças são convidadas a participar das decisões que envolvem o cotidiano institucional.

Os materiais disponíveis nos espaços educativos também desempenham papel central na promoção do protagonismo e da autonomia. Materiais diversificados, não estruturados e ao alcance das crianças convidam à exploração, à criatividade e à investigação, ampliando as possibilidades de ação e expressão. Horn (2017) destaca que os materiais funcionam como mediadores das experiências infantis, influenciando a forma como as crianças interagem com o espaço e entre si.

A participação das crianças na organização dos espaços é outro aspecto fundamental para o fortalecimento do protagonismo infantil. Rinaldi (2012) afirma que escutar as crianças implica permitir que suas ideias, hipóteses e interesses influenciem as decisões pedagógicas, inclusive no que se refere à organização dos ambientes. Quando as crianças participam da construção e reorganização dos espaços, desenvolvem um maior senso de pertencimento, responsabilidade e autonomia, reconhecendo-se como coautoras do cotidiano educativo.

O papel do professor na organização dos espaços como garantia do protagonismo infantil

O professor ocupa um lugar central na organização dos espaços na Educação Infantil e na promoção do protagonismo e da autonomia das crianças. Sua atuação envolve intencionalidade pedagógica, escuta sensível e observação atenta do cotidiano. Ostetto (2018) destaca que o professor da Educação Infantil deve assumir uma postura investigativa, observando as ações, falas e interesses das crianças para reorganizar os espaços de forma mais coerente com as necessidades do grupo.

A escuta das crianças constitui um elemento essencial nesse processo. Rinaldi (2012) afirma que escutar vai além de ouvir, envolven-

do a valorização das múltiplas linguagens infantis e a disposição para rever certezas e reorganizar contextos. A documentação pedagógica emerge, nesse sentido, como uma ferramenta importante para registrar, interpretar e refletir sobre as experiências das crianças, subsidiando a reorganização dos espaços como elemento pedagógico.

Além disso, a organização dos espaços com foco no protagonismo e na autonomia das crianças exige formação docente contínua e compromisso ético com os direitos da infância. Kramer (2007) destaca que a formação dos professores deve considerar a complexidade do trabalho com crianças pequenas, valorizando a reflexão sobre a prática e o conhecimento pedagógico específico da Educação Infantil. Organizar os espaços como elemento pedagógico é, portanto, uma escolha ética, estética e política, que expressa o compromisso com uma educação que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e valoriza sua participação ativa no cotidiano educativo.

Dessa forma, a organização dos espaços na Educação Infantil configura-se como uma dimensão fundamental da prática pedagógica, diretamente relacionada à garantia do protagonismo e da autonomia das crianças. Ao criar ambientes que acolhem, provocam e ampliam as experiências infantis, o professor contribui para a construção de um cotidiano educativo mais democrático, participativo e respeitoso, coerente com os princípios da pedagogia da infância e com os direitos das crianças.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, buscou-se analisar a organização dos espaços na Educação Infantil a partir de uma perspectiva que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas de seus processos de aprendizagem e capazes de participar ativamente da construção do cotidiano educativo. A discussão evidenciou que o espaço, longe de se constituir como um elemento neutro ou meramente funcional, assume centralidade nas práticas pedagógicas, configurando-se como um potente mediador das interações, das experiências e das aprendizagens das crianças pequenas.

A compreensão do espaço como elemento pedagógico implica reconhecer que sua organização expressa concepções de infância, de educação e de currículo. Ambientes planejados exclusivamente a partir da lógica adulta tendem a limitar as possibilidades de ação, escolha e participação das crianças, enquanto espaços organizados de forma intencional, flexível e sensível às múltiplas linguagens infantis ampliam o exercício da autonomia e do protagonismo. Nesse sentido, o artigo reafirma que a organização dos espaços constitui-se como uma dimensão ética, estética e política do trabalho docente, diretamente relacionada à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

As reflexões desenvolvidas, fundamentadas em autores da Pedagogia da Infância, da Sociologia da Infância e em documentos normativos, permitiram evidenciar a convergência entre teoria, legislação e práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, a participação e a autoria infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reforçam a necessidade de práticas que promovam a participação ativa das crianças, o que exige a criação de espaços que favoreçam a exploração, a brincadeira, a investigação e as interações. Assim, a organização dos ambientes passa a ser compreendida como parte constitutiva do currículo, sustentando experiências significativas e contextualizadas.

Ao dialogar com a abordagem de Reggio Emilia e com as contribuições de Loris Malaguzzi, o artigo destacou a concepção do espaço como “terceiro educador”, ressaltando sua função de provocar, acolher e sustentar as experiências infantis. Essa perspectiva reafirma a importância de ambientes que convidem à curiosidade, à experimentação e à construção coletiva do conhecimento, reconhecendo as crianças como competentes, curiosas e capazes de produzir sentidos sobre o mundo. A organização dos espaços, nesse contexto, torna-se um processo dinâmico, em constante transformação, que se constrói a partir da observação atenta e da

escuta sensível das crianças.

Além disso, a discussão evidenciou que o protagonismo e a autonomia não se constituem como atributos individuais das crianças, mas como construções relacionais, que emergem das condições concretas oferecidas no cotidiano institucional. Espaços acessíveis, materiais disponíveis, possibilidades de escolha e de reorganização do ambiente pelas próprias crianças favorecem a iniciativa, a tomada de decisões e a construção da autoria infantil. Dessa forma, o protagonismo se materializa nas pequenas ações cotidianas, nos gestos, nas escolhas e nas interações que os espaços tornam possíveis.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de que educadores e instituições reflitam criticamente sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, compreendendo-a como parte indissociável do projeto pedagógico. Investir em ambientes que garantam o protagonismo e a autonomia das crianças significa assumir um compromisso com uma educação que respeita a infância em sua singularidade, valoriza as múltiplas linguagens e reconhece as crianças como participantes ativas da vida social e cultural. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o aprofundamento do debate e para a construção de práticas pedagógicas que façam dos espaços educativos contextos vivos, democráticos e potentes de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2007.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil: saberes e fazeres da formação docente. Campinas: Papirus, 2018.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. Petrópolis: Vozes, 2013.

A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ADRIANA THOMASINI BARROS CASTRO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição das Metodologias Ativas de Aprendizagem no desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando aspectos cognitivos, socioemocionais e comunicacionais. Partindo de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, discute-se como estratégias pedagógicas centradas na participação ativa do estudante podem favorecer a inclusão escolar, a autonomia e o engajamento do aluno com TEA. A análise indica que as Metodologias Ativas, ao valorizarem a experiência, a mediação pedagógica intencional e a flexibilização curricular, contribuem significativamente para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral desses estudantes no contexto da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Desenvolvimento do aluno; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Ensinar na perspectiva da inclusão implica repensar concepções, práticas pedagógicas e expectativas sobre a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a
escola inclusiva necessita de mudanças concretas no modo de ensinar, ao afirmar que ensinar em tempos de inclusão significa reconhecer que os alunos aprendem de formas diferentes e que o professor precisa adaptar suas estratégias para atender a essa diversidade.

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e a garantia do direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas diferenças ou necessidades específicas. Nesse sentido, a inclusão não se resume à matrícula do aluno com deficiência na escola regular, mas exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas atitudes dos profissionais, de modo a promover a participação, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos.

Conforme aponta Alex Ribeiro Nunes (2015), a educação inclusiva implica compreender o aluno como sujeito de direitos, valorizando suas potencialidades e oferecendo os apoios necessários para que o ensino seja, de fato, acessível e significativo para todos.

Diante dessas demandas, as Metodologias Ativas de Aprendizagem, por meio do uso das tecnologias, emergem como possibilidades pedagógicas relevantes, uma vez que deslocam o foco do ensino transmissivo para práticas que favorecem a participação do aluno, a construção do conhecimento a partir de experiências significativas e a mediação pedagógica intencional. (SMITH, 2008) Assim, este artigo busca refletir sobre como tais metodologias podem contribuir para o desenvolvimento global do aluno com TEA, promovendo inclusão, aprendizagem e autonomia.

O objetivo desse artigo é o de analisar de que maneira as Metodologias Ativas de Aprendizagem contribuem para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comunicacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando seu potencial para promover a inclusão escolar, a autonomia, o engajamento e a aprendizagem significativa no contexto da educação inclusiva.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica. Foram consultadas produções acadêmicas nacionais e internacionais, tais como livros, artigos científicos, dissertações e documentos legais, que abordam educação inclusiva, Metodologias Ativas e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com TEA. A análise do material seguiu princípios da pesquisa qualitativa, priorizando a interpretação dos dados e identificando as, contribuições e limites das estratégias pedagógicas investigadas no contexto educacional inclusivo (GIL, 2008; MINAYO, 2014).

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O CONTEXTO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que se manifestam de forma precoce e variam em intensidade e expressão ao longo da vida (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). A noção de "espectro" refere-se justamente à ampla diversidade de manifestações clínicas e funcionais, indicando que não existe um perfil único de aluno com autismo, mas diferentes formas de perceber, aprender e interagir com o mundo, o que demanda práticas pedagógicas sensíveis à singularidade de cada estudante (ORRÚ, 2016).

No contexto educacional, essa heterogeneidade exige da escola uma compreensão ampliada sobre o desenvolvimento infantil e sobre os modos de aprendizagem que extrapolam os padrões tradicionalmente esperados. Alunos com TEA podem apresentar desde altas habilidades cognitivas até dificuldades significativas de linguagem e autonomia, sendo fundamental que o planejamento pedagógico considere essas singularidades de maneira ética e pedagógica. (KAPLAN; SADOCK, 2017)

Entre as características mais recorrentes observadas no ambiente escolar estão as dificuldades na comunicação verbal e não verbal, limitações na interação social, desafios na compreensão de regras implícitas e explícitas, além de comportamentos repetitivos e resistência a mudanças de rotina. Tais aspectos podem impactar diretamente a participação do aluno nas atividades escolares, especialmente quando o ensino se baseia exclusivamente em práticas transmissivas e pouco flexíveis. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014)

A escola, enquanto espaço social e formativo, desempenha papel central no desenvolvimento do aluno com TEA. Para além do acesso físico à sala de aula, a inclusão pressupõe a garantia de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Isso implica repensar currículos, metodologias, formas de avaliação e, sobretudo, a postura pedagógica frente à diversidade.

Nesse sentido, a educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os alunos aprendem, ainda que em tempos, ritmos e formas distintas. Para o aluno com TEA, a previsibilidade do ambiente, a clareza das rotinas, o uso de recursos visuais e a mediação pedagógica intencional são elementos que contribuem para a organização cognitiva e emocional, favorecendo o processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se às interações sociais no contexto escolar. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais, e o convívio com os pares pode favorecer avanços significativos para o aluno com TEA, desde que mediado adequadamente. Estratégias pedagógicas que incentivam a cooperação, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento são fundamentais para promover relações mais inclusivas.

Além disso, a legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva para estudantes com TEA, reconhecendo-os como público da educação especial na perspectiva inclusiva. Documentos normativos reforçam a necessidade de adaptações razoáveis, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas que garantam o acesso ao currículo comum, sem segregação ou exclusão. Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e prevê o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define a Educação Especial como modalidade transversal; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta a oferta do AEE de forma complementar ou suplementar; o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta os serviços de apoio e recursos de acessibilidade; a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para fins legais; e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reafirma a obrigatoriedade de adaptações razoáveis e proíbe práticas excludentes. Complementarmente, a Base Nacional Comum Curri-

cular (BNCC) reforça o compromisso com a equidade e a flexibilização pedagógica, assegurando o direito de aprendizagem de todos os estudantes no contexto da escola regular. Contudo, apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios na efetivação da inclusão escolar. A formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes, não contempla de forma suficiente o trabalho pedagógico com alunos do espectro autista, o que pode gerar insegurança, práticas pouco eficazes ou até mesmo a exclusão simbólica desses estudantes.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível adotar abordagens pedagógicas que dialoguem com as necessidades do aluno com TEA e, ao mesmo tempo, beneficiem o conjunto da turma. Práticas que valorizam a experiência, a participação ativa, a mediação e a flexibilização curricular mostram-se coerentes com os princípios da educação inclusiva e com a promoção do desenvolvimento integral do aluno.

É nesse movimento que se abrem caminhos para a adoção de Metodologias Ativas de Aprendizagem como estratégias potentes para favorecer a inclusão, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do aluno com TEA.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

As Metodologias Ativas de Aprendizagem constituem estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo educativo,

> “favorecendo a aprendizagem por meio do envolvimento direto, reflexivo e participativo do aluno na construção do conhecimento, em oposição a práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos” (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Nessas abordagens, o estudante é compreendido como sujeito do processo educativo, responsável por construir sentidos, levantar hipóteses, investigar problemas e refletir sobre suas próprias aprendizagens.

Do ponto de vista teórico, as Metodologias Ativas dialogam com concepções contemporâneas de aprendizagem que reconhecem o conhecimento como resultado de interações sociais, experiências significativas e mediações pedagógicas intencionais. Entre seus fundamentos destacam-se o protagonismo discente, a aprendizagem baseada em problemas e projetos, o trabalho colaborativo, a contextualização dos conteúdos e a avaliação formativa contínua, compreendida como parte integrante do processo educativo. (BACICH; MORAN, 2018).

O protagonismo do aluno é um dos pilares centrais dessas metodologias. Ele pressupõe que o estudante participe ativamente das decisões relacionadas ao seu percurso de aprendizagem, assumindo responsabilidades, fazendo escolhas e refletindo sobre os caminhos percorridos. Essa perspectiva desloca o aluno da posição passiva para uma postura investigativa, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da autorregulação da aprendizagem.

Outro princípio relevante refere-se à contextualização dos conteúdos. As Metodologias Ativas propõem situações de aprendizagem ancoradas em problemas reais ou simulados, projetos interdisciplinares e desafios significativos, aproximando o conhecimento escolar das experiências vividas pelos alunos. Essa contextualização contribui para tornar a aprendizagem mais significativa, pois permite que o estudante compreenda a função social dos conteúdos e estabeleça relações entre teoria e prática.

A aprendizagem baseada em problemas e projetos destaca-se como uma das estratégias mais recorrentes no campo das Metodologias Ativas. Nessa abordagem, o conhecimento é construído a partir da investigação de situações-problema que exigem levantamento de hipóteses, busca de informações, experimentação e tomada de decisões. O foco desloca-se do resultado final para o processo, valorizando o percurso de aprendizagem e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

O trabalho colaborativo também ocupa lugar central nesse conjunto de metodologias. Ao aprender em interação com os pares, os alunos têm a oportunidade de compartilhar ideias, confrontar pontos de vista, negociar significados e construir conhecimentos de

forma coletiva. Essa dinâmica favorece não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia, comunicação e respeito à diversidade.

No âmbito das Metodologias Ativas, o papel do professor passa por uma ressignificação importante. O docente deixa de ser o único transmissor do conhecimento para assumir a função de mediador do processo de aprendizagem. Cabe a ele planejar situações didáticas desafiadoras, organizar o ambiente de aprendizagem, orientar os estudantes, propor intervenções oportunas e acompanhar continuamente o desenvolvimento dos alunos. A mediação pedagógica, nesse sentido, exige intencionalidade, sensibilidade às diferenças e capacidade de adaptação às necessidades do grupo.

A avaliação, nas Metodologias Ativas, também assume uma perspectiva formativa e processual. Mais do que mensurar resultados finais, busca-se acompanhar o percurso do aluno, identificando avanços, dificuldades e potencialidades. Instrumentos como observação sistemática, portfólios, autoavaliação e registros reflexivos permitem ao professor compreender como o aluno aprende e ajustar as estratégias pedagógicas de forma contínua.

Outro aspecto fundamental refere-se à flexibilização curricular. As Metodologias Ativas possibilitam diferentes percursos de aprendizagem, respeitando ritmos, estilos e interesses dos estudantes. Essa flexibilidade é especialmente relevante em contextos de educação inclusiva, pois amplia as possibilidades de acesso ao currículo comum e favorece a participação do aluno.

CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA

A aplicação das Metodologias Ativas no contexto da educação inclusiva pode trazer contribuições significativas para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere ao aumento do engajamento, da motivação e da participação no processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre porque tais metodologias se fundamentam em princípios que rompem com a lógica tradicional do ensino centrado na transmissão de conteúdos, priorizando a participação ativa do estudante, a contextualização dos saberes e a construção significativa do conhecimento (BACICH; MORAN, 2018).

Para alunos com TEA, que frequentemente enfrentam dificuldades em ambientes escolares pouco flexíveis e excessivamente abstratos, essas características tornam-se essenciais para garantir o acesso efetivo ao currículo comum.

As Metodologias Ativas privilegiam situações de aprendizagem concretas, contextualizadas e significativas, nas quais o estudante é convidado a mobilizar experiências, interesses e conhecimentos prévios. Essa abordagem favorece a compreensão dos conteúdos e a permanência nas atividades propostas, uma vez que o aluno passa a perceber sentido e funcionalidade no que aprende (MORAN, 2015). No caso dos alunos com TEA, esse aspecto é particularmente relevante, pois a aprendizagem tende a ser mais efetiva quando os conteúdos estão relacionados a situações reais, previsíveis e organizadas, reduzindo a ansiedade e ampliando o envolvimento com as tarefas escolares (CAMARGO; BOSA, 2009).

Além disso, estratégias próprias das Metodologias Ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e o uso de recursos visuais, tecnológicos e manipuláveis, contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais acessível e inclusivo. O uso de imagens, esquemas, objetos concretos e tecnologias digitais auxilia na organização do pensamento e na compreensão de conceitos, especialmente para alunos com TEA que apresentam estilos de aprendizagem predominantemente visuais (ORRÚ, 2016). Tais recursos também favorecem a previsibilidade das atividades, elemento fundamental para a segurança emocional e a participação ativa desses estudantes.

Outro ponto de destaque refere-se ao desenvolvimento da comunicação e da interação social. Embora muitos alunos com TEA apresentem desafios nessas áreas, as Metodologias Ativas, quando planejadas de forma intencional, possibilitam a criação de situações mediadas de interação, respeitan-

do o ritmo e as especificidades de cada estudante. Atividades realizadas em pequenos grupos, com papéis definidos e objetivos claros, favorecem a construção de vínculos, o exercício da escuta e a ampliação das trocas comunicativas, ainda que de maneira gradual (ORRÚ, 2016). Nesse sentido, o trabalho colaborativo não deve ser compreendido como uma exigência homogênea, mas como uma oportunidade de interação estruturada e mediada, capaz de promover o desenvolvimento socioemocional do aluno com TEA.

As Metodologias Ativas também se destacam por contribuírem para a promoção da autonomia. Ao estimular o aluno a tomar decisões, resolver problemas, planejar ações e participar ativamente das tarefas, essas abordagens favorecem o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do senso de autoria sobre o próprio processo de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Para o aluno com TEA, tais experiências são fundamentais, pois ampliam sua participação não apenas no contexto escolar, mas também nos espaços sociais mais amplos, fortalecendo sua independência e protagonismo.

No entanto, embora as Metodologias Ativas valorizem o protagonismo do aluno, o papel do professor permanece central no processo educativo. Cabe ao docente planejar, adaptar e mediar as atividades, considerando as necessidades específicas do aluno com TEA e garantindo a acessibilidade pedagógica. Conforme destacam Bacich e Moran (2018), a adoção de metodologias centradas no aluno exige do professor uma postura reflexiva, domínio teórico e sensibilidade pedagógica, de modo a evitar práticas improvisadas ou descontextualizadas que possam comprometer o processo inclusivo.

A mediação pedagógica, nesse contexto, envolve a organização do ambiente de aprendizagem, a clareza das instruções, o uso de rotinas estruturadas, a antecipação das atividades e a avaliação formativa contínua. Tais elementos são fundamentais para garantir a participação do aluno com TEA, reduzindo barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais (BRASIL, 2008). Além disso, a articulação entre o professor da sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais consistentes e alinhadas às necessidades do estudante.

Dessa forma, é importante destacar que as Metodologias Ativas não se configuram como receitas prontas ou modelos universais a serem aplicados de forma homogênea. Trata-se de abordagens pedagógicas que exigem intencionalidade, reflexão crítica e formação docente contínua, especialmente no contexto da educação inclusiva. Sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade da escola de reconhecer a diversidade como princípio educativo e de promover práticas pedagógicas flexíveis, colaborativas e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os estudantes (MORAN, 2015).

Em síntese, a literatura analisada evidencia que as Metodologias Ativas, quando aplicadas de forma planejada e mediada, constituem importantes aliadas na promoção da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Ao favorecerem o engajamento, a aprendizagem significativa, a interação social e a autonomia, essas metodologias contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, humanas e alinhadas aos princípios da educação inclusiva, reafirmando o papel da escola como espaço de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral.

METODOLOGIAS ATIVAS E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

No contexto da educação inclusiva, especialmente no trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as metodologias ativas favorecem a adaptação das práticas pedagógicas às formas singulares de aprender desses estudantes, respeitando seus ritmos, interesses e modos de interação.

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas com metodologias ativas para alunos com TEA, destaca-se a aprendizagem baseada em projetos, que permite ao aluno investigar temas significativos e produzir resultados concretos. Para alunos com TEA, essa abordagem deve ser estruturada em etapas claras, com apoio visual, objetivos bem definidos e mediação constante do professor,

reduzindo a ansiedade e favorecendo a previsibilidade, aspecto essencial para esse público (SMITH, 2008).

Outra prática relevante é a aprendizagem baseada em problemas, que propõe situações desafiadoras do cotidiano escolar. Conforme Valente (2014), essa metodologia contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do aluno. No caso de estudantes com TEA, os problemas devem estar relacionados a situações funcionais, como organização da rotina, convivência social ou comunicação, sendo acompanhados de pistas visuais, perguntas mediadoras e intervenções individualizadas, respeitando as necessidades do aluno e promovendo sua participação ativa.

As atividades colaborativas, quando bem planejadas, também podem ser desenvolvidas com alunos com TEA por meio das metodologias ativas. Jogos pedagógicos, trabalhos em duplas ou pequenos grupos e atividades mediadas favorecem a interação social e a comunicação, áreas centrais de desenvolvimento para esses estudantes. Segundo Smith (2008), a inclusão efetiva não ocorre pela simples presença do aluno na sala regular, mas pela criação de condições pedagógicas que possibilitem sua participação real. Assim, o professor deve assumir o papel de mediador, organizando papéis, antecipando regras e utilizando recursos como roteiros sociais e combinados visuais.

Nesse contexto, o uso de tecnologias assistivas torna-se um importante aliado das metodologias ativas. As tecnologias assistivas compreendem recursos e estratégias que ampliam a funcionalidade e a autonomia de pessoas com deficiência, promovendo acesso ao currículo e participação social (BRASIL, 2008). Para alunos com TEA, destacam-se os recursos de comunicação alternativa e aumentativa, como pranchas de comunicação, pictogramas e aplicativos digitais, que auxiliam na expressão de necessidades, sentimentos e ideias, especialmente quando há comprometimento da linguagem oral (SMITH, 2008).

Além disso, o uso de tablets, softwares educativos interativos, jogos digitais adaptados e quadros digitais favorece a aprendizagem ativa, pois estimula a exploração sensorial e o engajamento do aluno. Valente (2014) aponta que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma pedagógica, ampliam as possibilidades de interação e construção do conhecimento. Para alunos com TEA, aplicativos de organização da rotina, agendas visuais digitais e temporizadores também contribuem para a estruturação do tempo e das atividades, reduzindo comportamentos de desorganização e ansiedade.

É importante destacar que as tecnologias assistivas não se restringem aos recursos digitais. Materiais de baixo custo, como cartões com imagens, histórias sociais, jogos concretos, calendários visuais e materiais manipuláveis, também desempenham papel fundamental na mediação da aprendizagem. Conforme Nunes (2015), a educação inclusiva exige práticas flexíveis e criativas, que considerem as potencialidades dos alunos e ofereçam os apoios necessários para sua participação efetiva.

Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de repensar o ensino a partir da diversidade, promovendo equidade, participação e desenvolvimento integral, conforme preconiza a educação inclusiva contemporânea (BRASIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em analisar de que maneira as Metodologias Ativas de Aprendizagem contribuem para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comunicacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando seu potencial para promover a inclusão escolar, a autonomia, o engajamento e a aprendizagem significativa no contexto da educação inclusiva, a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, foi possível chegar a considerações finais que reforçam a relevância do tema e apontam caminhos importantes para a prática pedagógica contemporânea. A análise dos estudos e documentos consultados permitiu compreender que as Metodologias Ativas não se configuram apenas como estratégias didáticas inovadoras, mas como uma mudança paradigmática na forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata da

escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os resultados da pesquisa indicam que as Metodologias Ativas de Aprendizagem podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento do aluno com TEA, sobretudo por promoverem situações de aprendizagem que valorizam a participação ativa, a experiência concreta, a contextualização dos conteúdos e o protagonismo do estudante. Tais características são especialmente relevantes no contexto da educação inclusiva, uma vez que muitos alunos com TEA apresentam dificuldades na comunicação, na interação social e na adaptação a modelos pedagógicos rígidos e excessivamente abstratos. Ao romper com a lógica tradicional do ensino centrado na transmissão de conteúdos, as Metodologias Ativas ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, favorecendo a compreensão dos conceitos e a permanência do aluno nas atividades escolares.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, observa-se que as Metodologias Ativas possibilitam a construção de aprendizagens mais significativas, uma vez que os conteúdos passam a ser apresentados de forma funcional, contextualizada e articulada aos interesses e às vivências dos estudantes. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e o uso de recursos visuais e tecnológicos contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais acessível aos alunos com TEA, respeitando seus ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades específicas. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser um processo passivo e passa a assumir um caráter investigativo e experiencial, favorecendo a compreensão e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

No campo do desenvolvimento socioemocional e comunicacional, as Metodologias Ativas também se mostram promissoras, uma vez que incentivam o trabalho colaborativo, a interação entre pares e a construção coletiva do conhecimento. Ainda que as interações sociais possam representar um desafio para muitos alunos com TEA, práticas pedagógicas mediadas, estruturadas e intencionalmente planejadas possibilitam a ampliação gradual dessas interações, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e emocionais. Nesse sentido, o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem torna-se central, sendo fundamental a criação de ambientes seguros, previsíveis e acolhedores, que respeitem as singularidades dos estudantes e favoreçam sua participação ativa.

Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa refere-se ao fortalecimento da autonomia do aluno com TEA. As Metodologias Ativas, ao estimularem a tomada de decisões, a resolução de problemas e o protagonismo discente, contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança e do senso de autoria do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem (MORAN, 2015).

Ao serem convidados a participar das decisões sobre o próprio processo de aprendizagem, a realizar escolhas, a resolver problemas e a assumir responsabilidades, os estudantes passam a desenvolver maior senso de autoria e autoconfiança. As Metodologias Ativas, ao reconhecerem o aluno como sujeito do processo educativo, contribuem para a construção de trajetórias escolares mais significativas e menos marcadas pela dependência excessiva de mediações adultas, o que está em consonância com os princípios da educação inclusiva e com o direito ao desenvolvimento integral.

Entretanto, a pesquisa também evidencia que a efetividade das Metodologias Ativas no contexto da educação inclusiva não ocorre de forma automática. Sua implementação exige planejamento pedagógico cuidadoso, conhecimento teórico por parte dos docentes, formação continuada e articulação entre os diferentes profissionais da escola, incluindo professores da sala comum, professores do Atendimento Educacional Especializado e equipes pedagógicas. Além disso, faz-se necessária uma postura ética e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, evitando práticas que, embora inovadoras em sua forma, possam reproduzir exclusões ou desconsiderar as necessidades específicas dos alunos com TEA.

Outro ponto a ser destacado refere-se à importância da flexibilização curricular como

princípio indissociável das Metodologias Ativas no contexto inclusivo. Garantir o acesso ao currículo comum não significa oferecer o mesmo percurso de aprendizagem para todos, mas sim assegurar que cada estudante tenha oportunidades reais de aprender, a partir de adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas diversificadas. Nesse sentido, as Metodologias Ativas se apresentam como importantes aliadas na construção de currículos mais flexíveis, responsivos e alinhados à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Além disso, a flexibilização curricular emerge como elemento indissociável da aplicação das Metodologias Ativas no contexto da inclusão escolar. Garantir o acesso ao currículo comum não implica oferecer percursos homogêneos, mas assegurar que cada estudante tenha oportunidades reais de aprendizagem por meio de adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas diversificadas, conforme preconizam os documentos normativos da educação inclusiva no Brasil (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Nesse sentido, as Metodologias Ativas apresentam-se como importantes aliadas na construção de currículos mais flexíveis, responsivos e sensíveis à diversidade presente nas salas de aula.

Por fim, reconhece-se que este estudo, por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica, apresenta limitações quanto à análise de práticas concretas em contextos escolares específicos. Dessa forma, ressalta-se a importância de futuras pesquisas empíricas que investiguem a aplicação das Metodologias Ativas junto a alunos com TEA em diferentes etapas da Educação Básica, analisando seus impactos, desafios e possibilidades a partir da realidade das escolas. Tais investigações podem contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e para a consolidação de uma escola que reconheça a diversidade como princípio educativo e não como obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 25, n. 1, p. 65–74, 2009. Disponível em Scielo https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=html&lang=pt. Acesso 28 jan 2026.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamin J.; SADOCK, Virginia A. Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

NUNES, Alex Ribeiro. Educação inclusiva: teoria e prática. São Paulo: Sagah, 2015.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SMITH, Deborah Deutsch. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino superior. Campinas: Papirus, 2014.

CULTURA AFRICANA E A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA

RESUMO
Este artigo discute a importância da inserção da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil, destacando a arte como linguagem pedagógica fundamental para a formação integral das crianças. Partindo do reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, o estudo enfatiza o papel das experiências artísticas no desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da socialização e da construção da identidade. À luz da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o trabalho problematiza os desafios enfrentados pelas instituições escolares, como a escassez de materiais pedagógicos, a falta de representatividade negra e as lacunas na formação docente. Fundamentado em autores como Munanga, Cavalleiro, Vygotsky e Nilma Lino Gomes, o artigo evidencia que a valorização da cultura africana desde a infância contribui para o fortalecimento da autoestima das crianças negras, para o respeito à diversidade e para o combate ao racismo estrutural. Apresentam- se, ainda, propostas de atividades pedagógicas que envolvem artes visuais, música, dança, literatura, culinária e projetos interdisciplinares, demonstrando como a arte pode integrar de forma lúdica e significativa os saberes afro-brasileiros ao cotidiano escolar. Conclui-se que promover uma educação infantil antirracista, por meio da arte e da valorização da diversidade cultural, é um compromisso ético e pedagógico essencial para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.
PALAVRAS-CHAVE: Cultura africana, Educação infantil, Arte, Educação antirracista, Diversidade cultural.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e deve garantir o direito da criança a aprender por meio de experiências significativas, lúdicas e integradoras. Nesse contexto, a arte é reconhecida como linguagem fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da socialização.

Ao se pensar na inserção da cultura africana nesse processo, destaca-se a necessidade de promover práticas pedagógicas que deem visibilidade à diversidade cultural brasileira, valorizem as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes e combatam preconceitos ainda presentes no cotidiano escolar.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 reforça essa necessidade, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. Contudo, a efetivação dessa lei na educação infantil exige práticas pedagógicas diferenciadas, que integrem a arte como eixo estruturante das experiências.

Este artigo busca refletir sobre o papel da cultura africana e da arte na educação infantil, destacando propostas de atividades que podem contribuir para a formação de crianças mais críticas, criativas e conscientes da diversidade cultural.

2 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. O estudo foi desenvolvido a partir do levantamento e da leitura crítica de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações educacionais que tratam da cultura africana e afro-brasileira, da educação infantil e do papel da arte no processo educativo, com destaque para a Lei nº 10.639/2003.

A análise do material teórico permitiu compreender a relevância da inserção da cultura africana no contexto escolar desde a infância, bem como identificar contribuições de autores que discutem identidade, representatividade, diversidade cultural e educação

antirracista. A partir dessas reflexões, foram elaboradas propostas de atividades pedagógicas que integram diferentes linguagens artísticas — como artes visuais, música, dança, literatura e culinária — respeitando as especificidades da educação infantil e o caráter lúdico do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa adota uma perspectiva crítica e reflexiva, buscando articular fundamentos teóricos e legais às práticas pedagógicas, de modo a contribuir para a construção de uma educação infantil inclusiva, plural e comprometida com a valorização da diversidade cultural e o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

3 CULTURA AFRICANA E A FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA

A cultura africana é múltipla e diversa, formada por centenas de povos com diferentes línguas, crenças e expressões artísticas. A presença africana no Brasil deixou marcas profundas em áreas como culinária, dança, música, religiosidade, linguagem e estética.
Segundo Munanga (2005), compreender o papel da África na formação da identidade nacional é fundamental para desmistificar visões eurocêntricas e valorizar as raízes negras que estruturam o Brasil. Essa compreensão deve ser iniciada desde a infância, pois é nesse período que se formam a autoestima e a percepção da diferença.
A escola, ao incluir a cultura africana em suas práticas, contribui não apenas para o cumprimento da lei, mas para a construção de uma educação mais democrática, plural

e humanizadora.

4 A ARTE COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA

Na educação infantil, a arte não deve ser vista apenas como atividade recreativa, mas como forma de expressão, comunicação e construção de conhecimento. Vygotsky (1998) aponta que a arte favorece a imaginação e o desenvolvimento cognitivo, sendo essencial para a formação integral da criança.
As linguagens artísticas — música, dança, artes visuais, literatura e teatro — tornam- se meios potentes para inserir a cultura africana no cotidiano escolar, pois permitem que as crianças vivenciem experiências estéticas, corporais e sensoriais relacionadas às tradições afro-brasileiras.

5 REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE NA INFÂNCIA

A ausência de representações negras no ambiente escolar contribui para a reprodução do racismo e para o enfraquecimento da autoestima de crianças negras. Por isso, trabalhar a cultura africana por meio da arte garante que todas as crianças tenham contato com referências positivas de identidade.
Segundo Cavalleiro (2000), é na infância que se consolidam valores, crenças e preconceitos. Logo, a escola deve atuar como espaço de desconstrução do racismo, promovendo experiências pedagógicas que evidenciem a diversidade.

6 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A inserção da cultura africana na educação infantil pode ocorrer de maneira integrada e significativa por meio de diferentes linguagens artísticas. As atividades propostas a seguir visam promover experiências estéticas, culturais e educativas que valorizem a diversidade e fortaleçam a construção da identidade desde a infância.

6.1 Artes visuais

No campo das artes visuais, podem ser desenvolvidas oficinas de estamparia africana, utilizando carimbos confeccionados com materiais simples, como batata ou EVA, para a reprodução de padrões geométricos inspirados em tecidos tradicionais, como o kente. Outra proposta consiste na criação de máscaras africanas com papelão, sucata e tintas, explorando formas, cores e significados

simbólicos presentes em diferentes culturas africanas. Como

culminância, é possível organizar uma exposição cultural com os trabalhos produzidos pelas crianças, criando um ambiente que valorize a estética africana e incentive a apreciação artística.

6.2 Música e dança

A música e a dança configuram-se como linguagens fundamentais para a vivência da cultura africana na educação infantil. Uma atividade relevante é a roda de percussão, na qual as crianças confeccionam instrumentos musicais, como tambores e chocalhos, a partir de materiais recicláveis, explorando ritmos de matriz africana. Além disso, podem ser trabalhadas cantigas africanas e afro-brasileiras, incluindo músicas de tradição oral e cantos relacionados à capoeira. As danças inspiradas em movimentos tradicionais africanos também favorecem a expressão corporal, a coordenação motora e a socialização.

6.3 Literatura e Oralidade

A literatura e a oralidade possibilitam o contato com narrativas que valorizam a ancestralidade africana. A contação de histórias da tradição oral africana, como fábulas e contos protagonizados por animais, pode ser realizada em rodas de leitura. A utilização de obras da literatura infantil afro-brasileira, como Omo-Oba: Histórias de Princesas, de Kiusam de Oliveira, e Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, contribui para o fortalecimento da identidade e da representatividade. Outra proposta é a criação coletiva de histórias inspiradas em elementos da cultura africana, estimulando a imaginação e a participação ativa das crianças.

6.4 Culinária e Sabores

A culinária também pode ser incorporada como experiência pedagógica, por meio de oficinas gastronômicas que envolvam o preparo de receitas simples de origem africana, adaptadas ao público infantil, como bolinhos inspirados no acarajé ou mingaus tradicionais. A exploração sensorial de temperos e ingredientes característicos da culinária afro-brasileira estimula o olfato, o paladar e a curiosidade, ampliando o repertório cultural das crianças.

6.5 Projetos Interdisciplinares

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares favorece a integração dos diferentes saberes. A realização de uma Semana da Cultura Africana permite articular artes, música,

literatura, culinária e dramatização em torno de um tema comum. Parcerias com a comunidade, como a participação de artistas, contadores de histórias e representantes de movimentos negros, enriquecem as experiências pedagógicas. Outra proposta é o "Diário da Diversidade", no qual as crianças, com apoio da família, constroem um caderno ilustrado com elementos da cultura afro-brasileira para compartilhar em sala.

7 DIFICULDADES DE ACESSO A RECURSOS DA CULTURA AFRICANA NAS ESCOLAS

Apesar dos avanços trazidos pela Lei 10.639/2003, a realidade cotidiana das escolas brasileiras revela importantes obstáculos no acesso a recursos que permitam trabalhar a cultura africana de forma consistente. Uma das principais dificuldades está na falta de materiais pedagógicos específicos para a educação infantil que representem a diversidade cultural africana. Muitos livros didáticos ainda apresentam conteúdos eurocêntricos, deixando de lado referências positivas sobre personagens, histórias e símbolos da cultura africana.

Outro desafio refere-se à aquisição de literatura infantil afro-brasileira. Embora exista uma produção crescente, o acesso é limitado, principalmente em escolas públicas, devido a restrições financeiras e à pouca dis-

tribuição desses títulos nas redes escolares.
A carência de brinquedos, jogos e imagens com representatividade negra também dificulta a prática pedagógica. A maioria dos recursos disponíveis no mercado ainda reforça padrões estéticos eurocêntricos, restringindo a possibilidade de as crianças negras se verem representadas.
Além disso, há a questão da formação docente: muitos professores relatam insegurança em abordar a temática por não terem recebido preparação específica durante sua formação inicial. Sem recursos adequados e sem orientação pedagógica, a aplicação da lei torna-se limitada.
Essas dificuldades revelam que, para além da produção de conteúdos, é necessário que haja políticas públicas de investimento em materiais pedagógicos inclusivos, ampliação de acervos literários e incentivo à formação continuada de professores, a fim de garantir que a cultura africana esteja de fato presente no cotidiano da educação infantil.

8 O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: EIXOS FUNDAMENTAIS

A inserção de temáticas étnico-raciais na primeira infância não ocorreu de forma espontânea nos currículos oficiais, mas foi fruto de décadas de pressão e mobilização do Movimento Negro Brasileiro. Esse movimento educador, como define Gomes (2017), pautou a necessidade de uma escola que não apenas ensine sobre a África, mas que

combata o racismo estrutural que se manifesta desde o berçário. Os eixos fundamentais a seguir orientam essa prática transformadora:

8.1 Valorização da identidade e da autoestima das crianças negras

A construção da identidade é um processo social. Para a criança negra, esse processo é frequentemente atravessado por ausências e estereótipos. O Movimento Negro defende que a escola deve ser o espaço de reafirmação positiva. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), “é preciso que as crianças negras se vejam representadas positivamente nas histórias, nas imagens e nas práticas escolares”. Isso significa que o educador deve intervir ativamente quando percebe que a criança evita personagens negros ou demonstra insatisfação com seus traços fenótipos, transformando o ambiente em um lugar de pertencimento e orgulho.

8.2 Conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira

Este eixo atende à obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, mas vai além. Trata-se de substituir uma visão de "África carente ou escravizada" por uma "África berço da humanidade, tecnológica e artística". No berçário e na educação infantil, isso se dá pela oralidade, pelos contos ancestrais e pela valorização de personalidades negras que contribuíram para a ciência e a arte. Ao conhecerem o protagonismo negro, todas as crianças — negras e não negras — passam a ter uma visão mais justa e menos eurocêntrica da civilização.

8.3 Respeito à diversidade e combate ao preconceito

Desde a Educação Infantil, é essencial que as crianças aprendam que todas as pessoas merecem respeito, independentemente da cor da pele, do tipo de cabelo, da religião, da origem étnica ou cultural. A escola, como espaço de socialização e formação humana, tem o papel de promover valores de igualdade, solidariedade e justiça social. Ensinar o respeito à diversidade desde cedo é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.
O movimento negro, nesse sentido, defende que a educação antirracista não deve se limitar a datas comemorativas ou a projetos pontuais, mas deve integrar o cotidiano escolar de forma transversal e contínua. Isso significa que o combate ao racismo e a valorização da diversidade precisam estar presentes em todas as práticas pedagógicas — nas brincadeiras, nas histórias, nas músicas, nos materiais didáticos e nas atitudes dos

educadores. O objetivo

é formar crianças conscientes de que as diferenças não hierarquizam as pessoas, mas enriquecem a convivência social.
Conforme afirma Kabengele Munanga (2005), “educar para a diversidade é educar para a convivência e o respeito mútuo”. Essa perspectiva amplia a função social da escola, transformando-a em um espaço de reconhecimento e diálogo intercultural. Ao aprenderem a respeitar e valorizar o outro, as crianças desenvolvem empatia e senso de justiça, fundamentais para enfrentar as desigualdades e os preconceitos ainda presentes na sociedade. Assim, a educação infantil se torna um terreno fértil para o cultivo de atitudes antirracistas e para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e humanizados.

8.4 Representatividade no ambiente escolar

É fundamental que as crianças, desde a Educação Infantil, tenham contato com representações positivas da população negra em diferentes espaços e linguagens. Imagens, livros, bonecas, professores e personagens negros devem estar presentes no cotidiano escolar de maneira natural e valorizada, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva mais diversa e inclusiva. Quando a escola apresenta apenas figuras brancas como protagonistas de histórias, ciências e realizações, reforça, ainda que de forma implícita, a ideia de que as pessoas negras ocupam posições secundárias na sociedade. A ausência de representatividade nos materiais pedagógicos compromete a formação da autoestima das crianças negras e limita a percepção das crianças não negras sobre a pluralidade humana. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), é essencial que as práticas educativas promovam a visibilidade e o reconhecimento das contribuições históricas, culturais e intelectuais da população negra, combatendo estereótipos e preconceitos arraigados. Por essa razão, os movimentos negros enfatizam a importância de uma educação infantil pautada em materiais didáticos diversos, que contemplem diferentes etnias, corpos, culturas e modos de ser.
Ao ampliar as referências culturais no ambiente escolar, a escola se torna um espaço de pertencimento e respeito, no qual todas as crianças podem se reconhecer e reconhecer o outro de forma positiva. Essa diversidade representada nos materiais e nas práticas pedagógicas contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, empática e antirracista, que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

8.5 Educação para a empatia e a justiça

Além de promover o respeito entre as diferenças, a educação infantil deve também favorecer o desenvolvimento da empatia e do senso de justiça nas crianças. Nesse contexto,

a empatia — entendida como a capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro — torna-se essencial para a construção de relações mais solidárias e igualitárias. Conforme argumenta Djamila Ribeiro (2019), educar para o antirracismo significa educar para o reconhecimento dos privilégios e das desigualdades existentes na sociedade, estimulando atitudes conscientes e comprometidas com a solidariedade. Assim, a escola tem papel fundamental na formação de sujeitos sensíveis às injustiças e capazes de agir de forma ética e responsável em suas interações sociais.

9 A SONORIDADE ANCESTRAL E A LINGUAGEM DO TAMBOR: PARA ALÉM DA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

A música no berçário é frequentemente reduzida a canções de ninar europeias ou sucessos comerciais. No entanto, a cultura africana oferece o tambor como um instrumento de comunicação profunda. Vygotsky (1998) enfatiza que os signos e símbolos culturais moldam a mente. O som do tambor remete ao batimento cardíaco, a primeira referência sonora do bebê no útero materno. Propor uma "pedagogia do som" baseada em ritmos como o Ijexá ou o Samba de Roda permite que o bebê experimente a vibração sonora no próprio corpo. Instrumentos de percussão feitos de materiais naturais (madeira, sementes, couro) oferecem

uma riqueza de timbres que os brinquedos de plástico não possuem. Essa exploração sonora heurística estimula a acuidade auditiva e a coordenação motora fina, ao mesmo tempo em que apresenta ao bebê uma diversidade rítmica que é a base da formação cultural brasileira,
garantindo o direito à diversidade sonora previsto na BNCC.

10 A NATUREZA COMO ATELIÊ: ELEMENTOS TERROSOS E PIGMENTOS NATURAIS

Um dos grandes desafios apontados anteriormente é a falta de materiais. A solução reside no retorno à natureza, que é um pilar das culturas indígenas e africanas. A arte no berçário deve ser uma experiência de "mãos na terra". Substituir a tinta guache industrializada por pigmentos extraídos de elementos como urucum, açafrão, café e diferentes tons de argila transforma o ato de pintar em um ritual sensorial.
Essa prática promove o que chamamos de "alfabetização estética natural". Quando o bebê sente o gelado do barro nas mãos ou o cheiro do pó de café misturado à água, ele está fazendo ciência e arte simultaneamente. Essa conexão com os elementos terrosos reforça a importância dos espaços externos nas instituições de Educação Infantil. Como discutido no tópico sobre os limites estruturais, o contato com a terra e com as plantas não é apenas lazer, é o acesso à ancestralidade e ao respeito ecológico que fundamenta a cosmovisão africana de pertencimento ao mundo.

11 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA PEDAGOGIA DA SENSIBILIDADE E DO ANTIRRACISMO

Para que a arte e a cultura africana de fato habitem o berçário, é necessária uma revisão da formação do professor. Não se trata apenas de conhecer a Lei 10.639/03, mas de desenvolver o que chamamos de "olhar sensível". O professor de bebês precisa desconstruir seus próprios preconceitos estéticos para poder oferecer uma gama de referências plural às crianças.
A formação continuada deve incluir oficinas de experimentação artística onde o próprio docente possa dançar, pintar e tocar instrumentos de matriz africana. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2017), o professor é um "aprendiz da diversidade". Ao se tornar sensível às artes afro-brasileiras, o educador passa a organizar o ambiente (o terceiro educador) de forma que as bonecas negras, os livros com protagonistas negros e as músicas ancestrais não sejam "atividades extras", mas sim o próprio tecido que compõe o cotidiano escolar. A resistência pedagógica, portanto, nasce da formação de um profissional que compreende que o combate ao racismo e o fomento à arte são indissociáveis na construção de uma infância plena.

12 O CORPO COMO TERRITÓRIO DE MEMÓRIA E ARTE NO BERÇÁRIO

No berçário, o corpo é a primeira ferramenta de exploração do mundo. Para Wallon (2007), a tonicidade muscular e o gesto são as linguagens da emoção. Quando integramos a cultura africana, esse corpo ganha uma dimensão de "território de memória". A dança e o movimento no berçário, inspirados nas matrizes africanas, não buscam a execução de passos coreografados, mas a liberdade do balanço, o contato dos pés descalços com o chão e a percepção do ritmo orgânico. Essa abordagem dialoga com a "liberdade de movimento" proposta por Emmi Pikler. Ao oferecer aos bebês tecidos como o Kente ou o Ankara, com suas cores vibrantes e texturas firmes, o educador promove uma experiência estética onde o bebê se enrola, se esconde e sente o pano. O corpo do bebê, ao interagir com essas materialidades, constrói uma identidade corporal que não é neutra, mas sim carregada de símbolos culturais que combatem
a invisibilidade histórica da estética negra desde os primeiros meses de vida.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu concluir que as interações no berçário e na educação infantil, quando mediadas pela arte e pela valorização da cultura africana e indígena, transcendem a rotina de cuidados básicos

para se tornarem experiências fundadoras da subjetividade humana. A arte, conforme analisado, não é um acessório

pedagógico, mas a linguagem primordial pela qual o bebê se comunica, expressa sua identidade e reconhece a alteridade. Ficou evidenciado que a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na primeira infância exige uma mudança de paradigma: o corpo do bebê deve ser compreendido como um território de memória e resistência. Através da liberdade de movimento inspirada em Pikler e das sonoridades ancestrais dos tambores e ritmos de matriz africana, a escola promove uma educação que respeita a biologia e a história do sujeito. Além disso, a proposta de uma "natureza como ateliê", utilizando pigmentos terrosos e elementos orgânicos, resgata a cosmovisão africana de pertencimento à terra, oferecendo aos bebês uma alfabetização estética que foge dos padrões eurocêntricos e industriais. No entanto, o estudo também reforça que os desafios estruturais e a precariedade de recursos ainda são barreiras significativas para a democratização do acesso à beleza e à cultura. A superação desses obstáculos não depende apenas da aquisição de materiais, mas, sobretudo, de uma formação docente sensível. O professor precisa ser o mediador que, munido de uma consciência antirracista e de uma escuta atenta, organiza o espaço como um "terceiro educador", garantindo que a diversidade seja o tecido comum do cotidiano escolar, e não um tema isolado.

Por fim, entende-se que investir em práticas pedagógicas que unam a arte, a afetividade e a ancestralidade é um compromisso ético e político. Ao garantirmos que bebês negros e brancos convivam com referências plurais, estamos plantando as sementes de uma sociedade mais empática e justa. Uma educação infantil que valoriza o corpo, o som e a terra é, em última análise, uma educação que protege a potência criativa da criança e assegura o seu direito pleno de ser e existir em um mundo plural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Ana Maria. Contos afro-brasileiros para crianças. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam de. Omo-Oba: histórias de princesas. São Paulo: Mazza Edições, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

PIKLER, Emmi. Educar os três primeiros anos: o respeito ativo. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: experiências e desafios. Revista Educação, v. 42, n. 3, p. 1–15, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. VYGOTSKY, Lev S. A imaginação e a arte na infância. São Paulo: Ática, 1998.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 2003.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BNCC, CURRÍCULO DA CIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ALESSANDRA SILVA COUTINHO

RESUMO:
A educação infantil representa um período crucial para o desenvolvimento integral das crianças, integrando dimensões cognitivas, sociais, afetivas e emocionais. Entre estas, a educação socioemocional e a afetividade se destacam por permitir que as crianças desenvolvam habilidades essenciais como resiliência, empatia, autorregulação emocional, cooperação, tomada de decisão responsável e construção de relações sociais saudáveis.

O presente estudo teórico fundamenta-se nos três artigos científicos selecionados (LIMA JÚNIOR; IAOCHITE, 2025; CAMPOS et al., 2020; CARVALHO;
SILVA, 2017), no Currículo da Cidade – Educação Infantil (2015) e na BNCC (2017), explorando como atividades lúdicas, rodas de conversa, histórias, músicas, dramatizações e projetos coletivos contribuem para o desenvolvimento socioemocional e afetivo.

O artigo detalha como a integração entre políticas curriculares, práticas docentes e formação continuada cria ambientes acolhedores, seguros e estimulantes, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Destaca-se ainda a importância de atividades que incentivem resiliência, empatia e gestão emocional, alinhadas às competências socioemocionais previstas na BNCC e exemplificadas no Currículo da Cidade.
PALAVRAS-CHAVE: educação socioemocional; afetividade; educação infantil; desenvolvimento integral; Currículo da Cidade; BNCC; práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil vai além do desenvolvimento cognitivo, desempenhando papel estratégico na formação de habilidades socioemocionais e afetivas. O reconhecimento da importância dessas competências tem sido consolidado em políticas curriculares nacionais, como a BNCC (2017), e documentos municipais, como o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2015).

Segundo o Currículo da Cidade, experiências afetivas e socioemocionais devem permear o cotidiano escolar, oferecendo atividades que permitam expressão de sentimentos, compreensão do outro e construção de vínculos positivos. A BNCC, por sua vez, enfatiza a necessidade de desenvolver competências socioemocionais, incluindo autoconhecimento, empatia, resiliência, cooperação e tomada de decisão responsável, desde os primeiros anos da educação infantil.

Os estudos de LIMA JÚNIOR e IAOCHITE (2025) demonstram que professores que atuam de forma intencional no apoio ao bem-estar emocional das crianças promovem comportamentos pró-sociais e aprendizagem significativa. CAMPOS et al. (2020) evidenciam que programas estruturados de identificação e expressão emocional contribuem para empatia, autorregulação e resiliência, enquanto CARVALHO e SILVA (2017) reforçam que políticas curriculares orientadas para a educação socioemocional fortalecem práticas docentes e ambientes inclusivos.

Diante desse cenário, o presente artigo analisa como a educação socioemocional e afetiva na educação infantil, fundamentada no Currículo da Cidade e na BNCC, contribui para o desenvolvimento integral, destacando habilidades como resiliência, empatia e gestão de emoções, desenvolvidas por meio de atividades lúdicas, histórias, músicas, dramatizações e projetos coletivos.

2. DESENVOLVIMENTO

Introdução ao Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil

A educação infantil não se restringe ao aprendizado cognitivo; ela é fundamental

para o desenvolvimento integral da criança, que envolve aspectos sociais, emocionais, físicos e cognitivos. A dimensão socioemocional, por sua vez, contribui diretamente para a construção de vínculos afetivos, compreensão do outro, regulação de emoções e tomada de decisão responsável, competências essenciais para a vida.

Segundo Lima Júnior e Iaochite (2025), a introdução de práticas pedagógicas que valorizam o aspecto socioemocional aumenta significativamente o bem-estar psicológico e o engajamento escolar das crianças, além de favorecer relações sociais saudáveis e aprendizagem significativa.

O Currículo da Cidade (2015) e a BNCC (2017) reforçam a necessidade de inserir essas competências no cotidiano escolar, propondo atividades lúdicas, projetos coletivos, dramatizações e rodas de conversa como instrumentos para trabalhar resiliência, empatia, gestão emocional, cooperação e tomada de decisão responsável.

2.1 Competências Socioemocionais na Educação Infantil

Resiliência: A resiliência é a capacidade de enfrentar desafios, superar frustrações e adaptar-se a mudanças. Em sala de aula, a resiliência se manifesta quando crianças são estimuladas a resolver problemas de forma criativa e persistente, aprendendo com erros e buscando soluções alternativas.

Exemplos práticos: Construção de blocos ou LEGO: crianças planejam e montam torres ou cidades. Quando a construção cai, são incentivadas a reavaliar estratégias e tentar novamente, desenvolvendo paciência e persistência.

Projeto de horta escolar: plantas podem não germinar ou ser danificadas. Ao observar o ciclo natural e tentar novamente, a criança aprende resiliência e cuidado com o ambiente.

Jogos cooperativos: atividades em que a vitória depende de todos ensinam a lidar com frustração coletiva e a persistir mesmo diante de desafios.

Referências curriculares: BNCC, EI03EO03: "Resolver conflitos de maneira pacífica, considerando consequências das próprias ações".

Currículo da Cidade: enfatiza atividades que promovam tentativa, erro e correção, fortalecendo resiliência.

Impacto: crianças resilientes desenvolvem autonomia, autoconfiança e capacidade de adaptação, essenciais para o desenvolvimento integral.

Empatia: Empatia é a habilidade de perceber, compreender e responder aos sentimentos dos outros, promovendo convivência saudável. Carvalho e Silva (2017) apontam que a empatia favorece relações positivas, cooperação e redução de conflitos.

Exemplos práticos: Rodas de conversa sobre sentimentos: cada criança expressa suas emoções e ouve os colegas, sendo incentivada a responder com compreensão e solidariedade.

Dramatização de histórias: crianças representam personagens com dilemas emocionais, vivenciando perspectivas diferentes e desenvolvendo compreensão do outro.
Projetos de ajuda comunitária: atividades de cuidado e apoio a colegas promovem empatia prática.

Referências curriculares: BNCC, EI02EO01: "Identificar e nomear emoções próprias e dos outros, desenvolvendo atitudes de cuidado e solidariedade".

Currículo da Cidade: dramatizações, rodas de conversa e contação de histórias fortalecem empatia.

Impacto: crianças empáticas respeitam diferenças, estabelecem vínculos positivos e colaboram de forma construtiva.

Gestão Emocional: Gestão emocional é a capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, evitando reações impulsivas. Lima Júnior e Iaochite (2025) destacam que crianças com essa habilidade apresentam maior foco, melhor relacionamento social e desempenho acadêmico superior.

Exemplos práticos: Atividades musicais temáticas: músicas que representam emoções ajudam crianças a identificar sentimentos e refletir sobre como reagir de forma adequada.

Caixa de sentimentos: objetos, bonecos e cartões permitem que crianças externalizem emoções e discutam experiências com o grupo.

Histórias com dilemas emocionais: após contação, crianças discutem como os personagens poderiam reagir, promovendo autorreflexão e regulação emocional.

Referências curriculares: BNCC, EI03EO02: "Expressar sentimentos e
emoções de forma adequada, reconhecendo-os em diferentes situações".

Currículo da Cidade: atividades lúdicas e histórias permitem exploração e regulação emocional.

Impacto: crianças que regulam suas emoções desenvolvem resiliência, empatia e capacidade de resolução de conflitos.

Cooperação e Tomada de Decisão Responsável: Cooperação e tomada de decisão responsável permitem que crianças trabalhem em grupo, compartilhem responsabilidades e considerem consequências de suas ações.

Exemplos práticos: Projetos coletivos de arte ou ciência: crianças planejam, dividem funções e executam o projeto, aprendendo a negociar, organizar tarefas e respeitar colegas.

Jogos cooperativos e esportes em grupo: reforçam planejamento, cooperação e solução de problemas coletivos.

Atividades de cuidado com o ambiente escolar: decisões sobre hortas ou organização da sala promovem responsabilidade coletiva.

Referências curriculares: BNCC, EI04EO05 / EI05EO06: "Participar de atividades coletivas, cuidando de si, do outro e do ambiente".

Currículo da Cidade: projetos coletivos desenvolvem cooperação e responsabilidade social.

Impacto: crianças aprendem a agir eticamente, colaborar e planejar coletivamente, competências essenciais para cidadania.

2.2 Atividades Lúdicas e Projetos Coletivos

As atividades lúdicas e projetos coletivos são ferramentas centrais para a aprendizagem socioemocional, pois permitem que crianças expressem sentimentos, resolvam problemas e criem vínculos afetivos.

Exemplos práticos detalhados: Rodas de conversa sobre sentimentos: promovem empatia, comunicação e resolução de conflitos.

Dramatizações e contação de histórias: fortalecem empatia, gestão emocional e criatividade.

Jogos cooperativos e esportes em grupo: estimulam resiliência, autorregulação e tomada de decisão responsável.

Música e artes visuais: permitem expressão simbólica de emoções e reflexão sobre sentimentos.

Projetos coletivos (horta, mural, experiências científicas): promovem responsabilidade, planejamento, colaboração e cuidado coletivo.

Impacto: essas atividades, alinhadas ao Cur-

rículo da Cidade e à BNCC, desenvolvem competências socioemocionais e habilidades cognitivas simultaneamente, promovendo o desenvolvimento integral.

2.3 Desafios e Perspectivas na Educação Socioemocional

Apesar da relevância, implementar educação socioemocional enfrenta desafios:

Formação docente limitada;

Avaliação subjetiva de habilidades socioemocionais; Integração com conteúdos acadêmicos;
Recursos materiais restritos em algumas escolas. Perspectivas e soluções:
Formação continuada docente com foco socioemocional; Planejamento integrado entre BNCC e Currículo da Cidade; Participação ativa da família;
Observação sistemática e registro pedagógico das competências.

3. CONCLUSÃO

A educação socioemocional e afetiva é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, promovendo habilidades essenciais como resiliência, empatia, gestão emocional, cooperação e tomada de decisão responsável.

Práticas pedagógicas intencionais — rodas de conversa, dramatizações, atividades musicais, projetos coletivos e jogos cooperativos — fortalecem vínculos afetivos, criam ambientes seguros e estimulantes, e favorecem aprendizagem significativa e relações sociais saudáveis.

O Currículo da Cidade e a BNCC oferecem diretrizes sólidas, permitindo que docentes integrem competências socioemocionais ao cotidiano escolar, garantindo que a criança desenvolva habilidades essenciais para a vida e a cidadania.

Investir em educação socioemocional é investir em crianças preparadas para enfrentar desafios, compreender o outro, agir eticamente e colaborar com responsabilidade, consolidando o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral, afetivo e cognitivo.

REFERÊNCIAS

LIMA JÚNIOR, Elias José de; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Relação entre autoeficácia docente para apoiar o bem-estar do aluno, auto-eficácia para regular as emoções e comportamento pró-social em professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 106, e5798, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/p6PR-4fRkWfmJzt7tJjzdmGx.

CAMPOS, S. M. G.; COSTA, M. G. A.; FERREIRA, M.; RIBEIRO, O. P.; COSTA, S.; DUARTE, J.; MARTINS, R.; ALBUQUERQUE, C. Avaliação de programa
sobre identificação de emoções por alunos do ensino básico. Acta Paulista de Enfermagem (APE), 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ape/a/cDFqLvk5GDqQZjsHfZ6MHZc.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. Educar em Revista, n. 63, p. 173–190, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X-7Gv.

CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de São Paulo, 2015. Disponível em: https://educacaosp.sme.prefeitura.sp.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br.

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: A ARTETERAPIA E AS DE EMOÇÕES NO PROCESSO DA COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

ALINE DE PÁDUA GOMES MALTA

RESUMO

A expressão artística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças, oferecendo um canal seguro e criativo para a externalização de sentimentos e a construção de habilidades socioemocionais. Desde os primeiros rabiscos até produções mais elaboradas, a arte permite que as crianças explorem seu mundo interno, expressem vivências que muitas vezes não conseguem verbalizar e desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmas e do ambiente ao seu redor. Nesse sentido, a arte não é apenas uma atividade lúdica, mas uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento e o crescimento pessoal. Este artigo explora a arteterapia como uma abordagem terapêutica e educativa, destacando sua capacidade de auxiliar crianças no processamento de emoções complexas e na melhoria da comunicação não verbal. A arteterapia, que utiliza técnicas como pintura, desenho, colagem e modelagem, permite que as crianças externalizem seus sentimentos de forma simbólica, transformando experiências subjetivas em manifestações concretas. Esse processo não só facilita a expressão de vivências internas, mas também promove a autorregulação emocional, ajudando as crianças a lidarem com sentimentos como medo, raiva, tristeza e alegria de maneira saudável e construtiva. Por meio de uma revisão bibliográfica e da análise de estudos de caso, o texto aborda como atividades artísticas podem ser integradas em contextos educacionais e clínicos para favorecer o desenvolvimento integral da criança. Autores brasileiros como Edith Derdyk, Selma Ciornai e Nise da Silveira fundamentam a discussão, trazendo contribuições valiosas sobre a relação entre arte, emoção e cognição.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão artística; Desenvolvimento Emocional; Arteterapia; Comunicação não Verbal; Infância.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento emocional na infância constitui um processo complexo, resultado da interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais. Nos primeiros anos de vida, a construção de vínculos afetivos estáveis com os cuidadores desempenha função fundamental na formação da segurança emocional da criança. Essa base de segurança favorece a confiança necessária para explorar o ambiente, estabelecer relações e enfrentar novas experiências.

Durante essa fase do desenvolvimento, entretanto, a criança encontra-se em constante processo de descoberta de si mesma e do mundo que a cerca, o que pode provocar emoções intensas, como o desenvolvimento cognitivo e linguístico ainda está em consolidação, muitas vezes ela não dispõe de recursos suficientes para nomear ou comunicar adequadamente aquilo que sente. Essa limitação na expressão emocional pode gerar frustrações e manifestar-se por meio de comportamentos considerados desafiadores.

Nesse contexto, a expressão artística emerge como uma linguagem universal, capaz de transcender barreiras comunicativas e proporcionar um espaço seguro para a externalização de emoções. Vygotsky (2001) destaca que a arte permite que as crianças expressem sentimentos e ideias que ainda não conseguem articular por meio da linguagem verbal, funcionando como uma ponte entre o mundo interno e externo. Atividades como desenho, pintura e modelagem oferecem às crianças a oportunidade de representar simbolicamente suas experiências, medos, desejos e conflitos, facilitando o processamento emocional e a construção de significados (Derdyk, 1994).

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos, tem ganhado destaque no campo da psicologia e da educação por sua capacidade de auxiliar crianças no processamento de experiências emocionais e na construção de recursos internos para lidar com desafios. De acordo com Ciornai (2004), a arteterapia oferece

um ambiente não ameaçador e lúdico, onde a criança pode explorar suas emoções sem medo de julgamento ou crítica. Essa abordagem é particularmente eficaz para crianças que vivenciam situações traumáticas, como luto, separação parental ou violência, pois permite que elas expressem e elaborem suas vivências de forma simbólica e segura.

No Brasil, a arteterapia tem sido amplamente estudada e aplicada, com contribuições significativas de autores como Edith Derdyk e Nise da Silveira. Derdyk (1994) enfatiza a importância do desenho como uma linguagem natural da infância, capaz de revelar aspectos do desenvolvimento cognitivo e emocional. Para ela, os rabiscos e desenhos infantis não são meras reproduções da realidade, mas expressões autênticas do mundo interno da criança. Já Nise da Silveira, pioneira no uso da arte como ferramenta terapêutica no Brasil, demonstrou em seus trabalhos com pacientes psiquiátricos que a expressão artística pode ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de traumas (Silveira, 1981).

Este artigo tem como objetivo discutir o papel da arteterapia no desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças, com foco em sua capacidade de auxiliar no processamento de emoções e na melhoria da comunicação não verbal. Para tanto, serão apresentados conceitos teóricos, estudos de caso e reflexões baseadas na literatura brasileira, buscando evidenciar a relevância dessa prática no contexto nacional. A arteterapia não apenas facilita a expressão emocional, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autorregulação e resiliência, que são essenciais para o bem-estar integral da criança (Ciornai, 2004).

Além disso, a arteterapia tem sido utilizada como uma ferramenta educativa em escolas brasileiras, onde é aplicada para promover a inclusão, a criatividade e o desenvolvimento emocional de alunos. Barbosa (2002) destaca que a integração da arte no currículo escolar pode contribuir para a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e criativos, capazes de lidar com os desafios da vida de forma mais equilibrada e saudável.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma abordagem valiosa para o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças, oferecendo um espaço de expressão e reflexão que vai além das palavras. No contexto brasileiro, essa prática tem sido amplamente valorizada, com contribuições significativas de autores como Nise da Silveira, Edith Derdyk e Selma Ciornai, que destacam a importância da arte como um recurso terapêutico e educativo. A integração da arteterapia em ambientes escolares e clínicos pode representar um avanço significativo na promoção da saúde emocional das crianças, especialmente em um mundo cada vez mais complexo e desafiador.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A expressão artística é uma das primeiras formas de comunicação não verbal que as crianças utilizam para interagir com o mundo ao seu redor. Antes mesmo de dominarem a linguagem verbal, elas já são capazes de expressar sentimentos, desejos e percepções por meio de rabiscos, cores e formas. Segundo Vygotsky (2001), a arte funciona como uma linguagem simbólica que permite à criança externalizar seu mundo interno, criando pontes entre o pensamento concreto e o abstrato. Essa forma de comunicação é especialmente importante em situações em que a criança não consegue verbalizar suas emoções, seja por limitações linguísticas ou por dificuldades emocionais.

Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que a arte é uma linguagem universal, acessível a todas as crianças, independentemente de sua cultura ou contexto social. Por meio de desenhos, pinturas e outras formas de expressão artística, as crianças podem comunicar experiências que vão desde alegrias cotidianas até medos e traumas profundos. Essa capacidade de expressão não verbal é particularmente relevante no contexto terapêutico, onde a arte pode ser usada como uma ferramenta para acessar e processar emoções que estão além do alcance da linguagem verbal.

O desenho, a pintura e a modelagem são atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois estimulam não apenas a criatividade, mas também habilidades cog-

nitivas, motoras e emocionais. De acordo com Piaget (1978), o ato de desenhar está diretamente relacionado ao desenvolvimento da inteligência e à construção de esquemas mentais. À medida que a criança evolui em suas habilidades gráficas, ela também avança em sua capacidade de representar e compreender o mundo.

O desenho, por exemplo, é uma das primeiras formas de expressão gráfica que a criança desenvolve. Inicialmente, os rabiscos são aleatórios e desorganizados, mas, com o tempo, eles se tornam mais intencionais e representativos. Kellogg (1970) identificou padrões universais no desenvolvimento gráfico infantil, mostrando que as crianças passam por estágios previsíveis, desde os rabiscos iniciais até a representação de figuras humanas e cenas complexas.

A pintura, por sua vez, oferece às crianças a oportunidade de explorar cores, texturas e formas, estimulando a sensibilidade estética e a expressão emocional. Já a modelagem, com o uso de materiais como argila ou massinha, permite que as crianças trabalhem com o tridimensional, desenvolvendo habilidades motoras finas e a noção de espaço. Essas atividades não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo, mas também ajudam as crianças a processarem emoções e a construir uma autoimagem positiva.

Edith Derdyk, uma das principais referências brasileiras no estudo da expressão gráfica infantil, enfatiza a importância do desenho como uma linguagem natural da infância. Em sua obra "Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil" (1994), Derdyk argumenta que o desenho é uma forma de pensamento, uma maneira pela qual a criança organiza e interpreta o mundo ao seu redor. Para ela, os rabiscos e desenhos infantis não são meras reproduções da realidade, mas expressões autênticas do mundo interno da criança.

Derdyk também destaca que o desenho é uma atividade lúdica e espontânea, que permite à criança experimentar, errar e recriar, sem medo de julgamento ou crítica. Essa liberdade de expressão é essencial para o desenvolvimento da criatividade e da autoconfiança. Além disso, a autora ressalta que o desenho pode ser uma ferramenta valiosa para educadores e terapeutas, pois oferece insights sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

Outro aspecto importante abordado por Derdyk é a relação entre o desenho e a construção da identidade. À medida que a criança desenha, ela não apenas representa o mundo externo, mas também projeta suas próprias emoções, desejos e conflitos. Essa projeção permite que a criança se reconheça como um ser único e autônomo, contribuindo para a formação de uma autoimagem positiva.

ARTETERAPIA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza técnicas artísticas, como pintura, desenho, colagem e modelagem, para promover a expressão emocional, o autoconhecimento e a cura psicológica. Segundo a Associação Americana de Arteterapia (AATA, 2013), a arteterapia é definida como uma prática que integra processos criativos e teorias psicológicas para melhorar o bem-estar físico, mental e emocional de indivíduos de todas as idades. Essa abordagem parte do pressuposto de que a criação artística permite acessar conteúdos inconscientes e processar emoções de forma simbólica e não verbal.

O uso da arte com fins terapêuticos tem raízes antigas, mas a arteterapia como disciplina formal surgiu no século XX, influenciada por movimentos como a psicologia analítica de Carl Jung e a psiquiatria humanista. Jung (2011) defendia que a arte era uma expressão direta do inconsciente, capaz de revelar símbolos e arquétipos que poderiam auxiliar no processo de individuação. Nos anos 1940, pioneiros como Margaret Naumburg e Edith Kramer começaram a estruturar a arteterapia como uma prática clínica, integrando técnicas artísticas e teorias psicológicas.

No Brasil, a arteterapia começou a ganhar destaque a partir da segunda metade do século XX, especialmente com o trabalho de Nise da Silveira, que revolucionou o tratamento psiquiátrico no país ao introduzir a arte como ferramenta terapêutica. Hoje, a arteterapia é reconhecida como uma prática interdisciplinar, aplicada em contextos clínicos, educacionais e comunitários.

Nise da Silveira (1905-1999) foi uma psiquiatra brasileira pioneira no uso da arte como recurso terapêutico no tratamento de pacientes psiquiátricos. Dissidente das práticas psiquiátricas convencionais de sua época, que privilegiavam métodos invasivos como eletrochoques e lobotomias, Nise da Silveira propôs uma abordagem humanizada e criativa, centrada na expressão artística. Em 1946, ela fundou o Ateliê de Pintura e Modelagem no Centro Psiquiátrico Nacional do Rio de Janeiro, onde os pacientes eram incentivados a se expressar livremente por meio da arte.

A abordagem de Nise da Silveira foi profundamente influenciada pelas teorias de Carl Jung, com quem manteve correspondência. Ela acreditava que a produção artística dos pacientes era uma manifestação simbólica de seu inconsciente, capaz de revelar conflitos internos e facilitar o processo de cura. Em sua obra "Imagens do Inconsciente" (1981), Nise documentou e analisou as produções artísticas de seus pacientes, mostrando como a arte poderia ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de traumas.

O legado de Nise da Silveira transcendeu as fronteiras da psiquiatria, influenciando áreas como a educação, a arte e a psicologia. Sua abordagem inspirou a criação de instituições como o Museu de Imagens do Inconsciente, que preserva e expõe as obras produzidas por seus pacientes, e contribuiu para a consolidação da arteterapia como uma prática reconhecida e valorizada no Brasil.

A arteterapia se destaca como uma ferramenta eficaz para o processamento emocional, especialmente em situações em que a linguagem verbal é insuficiente ou inadequada. Segundo Ciornai (2004), a criação artística permite que as crianças e adultos expressem emoções complexas, como raiva, medo, tristeza e alegria, de forma simbólica e segura. Esse processo de externalização facilita a elaboração de sentimentos e a resolução de conflitos internos.

Um dos principais benefícios da arteterapia é sua capacidade de acessar conteúdos emocionais que estão além do alcance da consciência. De acordo com Malchiodi (2012), a arte ativa áreas do cérebro associadas à memória, à emoção e à criatividade, permitindo que o indivíduo explore e integre experiências traumáticas ou dolorosas. Por exemplo, crianças que vivenciaram situações de abuso ou negligência podem usar o desenho ou a pintura para expressar sentimentos que não conseguem verbalizar, facilitando o processo de cura.

Além disso, a arteterapia promove a autorregulação emocional, ajudando os indivíduos a desenvolverem estratégias para lidar com o estresse e a ansiedade. Ao criar algo concreto e tangível, o indivíduo experimenta um senso de controle e realização, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. No contexto infantil, a arteterapia é especialmente eficaz para auxiliar crianças no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e comunicação não verbal.

No Brasil, a arteterapia tem sido amplamente utilizada em escolas, hospitais e instituições comunitárias, com resultados positivos no tratamento de questões como transtornos de ansiedade, depressão e dificuldades de aprendizagem. A integração da arteterapia em políticas públicas de saúde e educação representa um avanço significativo na promoção do bem-estar emocional e cognitivo da população.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COGNITIVO NA INFÂNCIA

A inteligência emocional, conceito popularizado por Daniel Goleman (1995), refere-se à capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como as emoções dos outros. Na infância, a construção da inteligência emocional é um processo gradual, influenciado por interações sociais, experiências familiares e práticas educativas. Segundo Goleman, crianças com maior inteligência emocional tendem a ter melhores habilidades sociais, maior empatia e maior capacidade de lidar com desafios e frustrações.

Piaget (1978) e Vygotsky (2001) destacam que o desenvolvimento emocional está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo. À medida que a criança adquire novas habilidades cognitivas, como a capacidade de pensar de forma abstrata e de resol-

ver problemas, ela também desenvolve uma compreensão mais sofisticada de suas emoções e das emoções dos outros. Por exemplo, a teoria da mente, que emerge por volta dos 4 anos de idade, permite que a criança compreenda que outras pessoas têm pensamentos e sentimentos diferentes dos seus, o que é fundamental para o desenvolvimento da empatia.

A família e a escola desempenham papéis cruciais na construção da inteligência emocional. Segundo Bowlby (1989), a formação de vínculos afetivos seguros na primeira infância é essencial para o desenvolvimento de uma base emocional saudável. Já na escola, programas que promovem a educação socioemocional, como o desenvolvimento de habilidades de comunicação e resolução de conflitos, podem contribuir significativamente para o fortalecimento da inteligência emocional das crianças.

A autorregulação emocional é a capacidade de gerenciar e controlar as próprias emoções de forma adequada, adaptando-se às demandas do ambiente. Essa habilidade é fundamental para o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico e social da criança. Segundo Barkley (2012), a autorregulação envolve três componentes principais: a inibição de respostas impulsivas, a flexibilidade para adaptar-se a novas situações e a capacidade de planejar e organizar comportamentos.

A autoexpressão, por sua vez, é a capacidade de comunicar pensamentos, sentimentos e necessidades de forma clara e assertiva. Para Erikson (1998), a autoexpressão é essencial para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Crianças que têm oportunidades de expressar-se livremente, seja por meio da fala, da escrita ou da arte, tendem a desenvolver uma autoimagem mais positiva e uma maior confiança em suas habilidades.

A arte desempenha um papel importante no desenvolvimento da autorregulação e da autoexpressão. Atividades como desenho, pintura e modelagem oferecem às crianças um espaço seguro para explorar e expressar suas emoções, sem medo de julgamento ou crítica. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que as crianças externalizem sentimentos complexos, como raiva, medo e tristeza, de forma simbólica e não ameaçadora. Esse processo facilita a compreensão e a regulação das emoções, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias saudáveis de coping.

A arte é uma ferramenta poderosa para a compreensão e o processamento de emoções complexas. Segundo Ciornai (2004), a criação artística permite que as crianças explorem e representem sentimentos que muitas vezes são difíceis de verbalizar. Por exemplo, uma criança que vivenciou uma perda significativa pode usar o desenho ou a pintura para expressar sua tristeza e elaborar o luto.

A arte também facilita a identificação e a nomeação de emoções. Ao criar uma imagem que representa um sentimento, a criança é capaz de dar forma e significado a uma experiência emocional que antes era confusa ou avassaladora. Segundo Derdyk (1994), o desenho é uma linguagem natural da infância, que permite que as crianças expressem e organizem suas vivências internas de forma espontânea e autêntica.

Além disso, a arte promove a reflexão e a introspecção. Ao observar e discutir suas próprias produções artísticas, as crianças podem ganhar insights sobre seus sentimentos e comportamentos, o que contribui para o desenvolvimento da autoconsciência emocional. Segundo Rubin (2005), a arteterapia oferece um espaço de diálogo e descoberta, onde a criança pode explorar suas emoções de forma lúdica e criativa.

No contexto brasileiro, a arte tem sido amplamente utilizada como uma ferramenta educativa e terapêutica para promover o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças. Autores como Nise da Silveira e Edith Derdyk destacam a importância da arte como um recurso para a expressão e a elaboração de emoções, especialmente em situações de vulnerabilidade ou trauma.

A ARTETERAPIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A arteterapia tem sido amplamente estudada e aplicada no Brasil, com resultados significativos em diferentes contextos, como clínicas, escolas, hospitais e instituições comunitárias. Um exemplo emblemático é o trabalho desenvolvido por Nise da Silveira no Centro Psiquiátrico Nacional do Rio de

Janeiro, onde ela utilizou a arte como ferramenta terapêutica para pacientes psiquiátricos. Seus estudos de caso, documentados em obras como "Imagens do Inconsciente" (1981), mostram como a produção artística pode facilitar a reorganização psíquica e a superação de traumas.

Outro estudo relevante é o de Ciornai (2004), que descreve a aplicação da arteterapia em grupos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Por meio de técnicas como colagem, pintura e modelagem, os participantes puderam expressar sentimentos de raiva, medo e tristeza, elaborando experiências traumáticas e fortalecendo sua autoestima. Esses casos ilustram como a arteterapia pode ser adaptada a diferentes realidades e necessidades, oferecendo um espaço de acolhimento e transformação.

No contexto hospitalar, a arteterapia também tem sido utilizada para auxiliar crianças em tratamento de doenças crônicas ou em situações de internação prolongada. Estudos como os de Maluf (2003) demonstram que atividades artísticas podem reduzir o estresse e a ansiedade associados ao ambiente hospitalar, promovendo um senso de normalidade e bem-estar.

A integração da arteterapia em escolas e clínicas brasileiras tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adolescentes. Nas escolas, a arteterapia é utilizada como uma ferramenta educativa, que complementa o currículo tradicional e favorece a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas emocionais. Segundo Barbosa (2002), a arte na educação permite que os alunos explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.

Em clínicas psicológicas, a arteterapia é aplicada como uma abordagem terapêutica para o tratamento de transtornos emocionais, como ansiedade, depressão e traumas. Ciornai (2004) destaca que a arteterapia oferece um ambiente não ameaçador e lúdico, onde as crianças podem expressar suas emoções de forma simbólica e segura. Essa abordagem é particularmente eficaz para crianças que vivenciaram situações de abuso, negligência ou violência, pois permite que elas elaborem suas vivências de forma gradual e controlada.

Além disso, a arteterapia tem sido integrada a programas de saúde mental em comunidades carentes, onde é utilizada para promover a resiliência e o empoderamento de crianças e adolescentes. Esses programas, muitas vezes desenvolvidos em parceria com organizações não governamentais, buscam oferecer suporte emocional e fortalecer os vínculos comunitários, contribuindo para a redução de violência e exclusão social.

Selma Ciornai é uma das principais referências em arteterapia no Brasil, com contribuições significativas para a consolidação dessa prática no país. Em sua obra "Caminhos da Arteterapia" (2004), Ciornai reflete sobre os desafios e as possibilidades da arteterapia no contexto brasileiro, destacando a importância de adaptar as técnicas e abordagens às realidades culturais e sociais do país.

Uma das principais reflexões de Ciornai é sobre a necessidade de integrar a arteterapia a políticas públicas de saúde e educação. Ela argumenta que a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção da saúde mental e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Para tanto, é essencial investir na formação de profissionais capacitados e na criação de programas que tornem a arteterapia acessível a todas as camadas da população.

Ciornai também enfatiza a importância da arte como uma linguagem universal, que transcende barreiras culturais e socioeconômicas. Em suas práticas, ela utiliza técnicas como a pintura, o desenho e a colagem para facilitar a expressão emocional e a construção de narrativas pessoais. Essas técnicas são adaptadas às necessidades e interesses dos participantes, garantindo que a experiência artística seja significativa e transformadora.

Outro aspecto destacado por Ciornai é o papel do arteterapeuta como facilitador e mediador do processo criativo. Segundo ela, o arteterapeuta deve atuar com sensibilidade e respeito, criando um ambiente seguro e

acolhedor onde os participantes possam se expressar livremente. Essa abordagem humanizada e centrada no indivíduo é um dos pilares da prática arteterapêutica no Brasil.

BENEFÍCIOS DA ARTETERAPIA PARA CRIANÇAS

A comunicação não verbal é uma das principais formas pelas quais as crianças expressam seus sentimentos, especialmente nos primeiros anos de vida, quando a linguagem verbal ainda está em desenvolvimento. A arteterapia oferece um canal alternativo e eficaz para a expressão de emoções, pensamentos e experiências que podem ser difíceis de verbalizar. Segundo Malchiodi (2012), a arte permite que as crianças externalizem conteúdos internos de forma simbólica, utilizando cores, formas e imagens para comunicar o que palavras não conseguem transmitir.

Estudos como os de Rubin (2005) mostram que crianças com dificuldades de comunicação, como aquelas diagnosticadas com transtornos do espectro autista ou mutismo seletivo, podem se beneficiar significativamente da arteterapia. Atividades como desenho, pintura e modelagem oferecem um meio seguro e não ameaçador para que essas crianças expressem suas necessidades e emoções, facilitando a interação com terapeutas, familiares e colegas. Além disso, a arte promove a construção de narrativas visuais, que podem ser usadas como ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem verbal.

No contexto brasileiro, autores como Edith Derdyk (1994) destacam que o desenho é uma linguagem natural da infância, que permite que as crianças explorem e comuniquem suas vivências de forma espontânea e autêntica. Essa capacidade de expressão não verbal é especialmente importante em situações de trauma ou conflito, onde a linguagem verbal pode ser insuficiente ou inadequada.

A autoestima e a autoconfiança são aspectos fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança, influenciando sua capacidade de enfrentar desafios, estabelecer relações interpessoais e construir uma imagem positiva de si mesma. A arteterapia contribui para o fortalecimento dessas habilidades ao oferecer um espaço onde a criança pode criar livremente, sem medo de julgamento ou crítica.

Segundo Ciornai (2004), a experiência de criar algo único e pessoal gera um senso de realização e autonomia, que é essencial para a construção da autoestima. Ao ver suas produções valorizadas e reconhecidas, a criança desenvolve uma maior confiança em suas habilidades e uma visão mais positiva de si mesma. Além disso, a arte permite que a criança explore diferentes aspectos de sua identidade, experimentando papéis e expressões que podem não ser possíveis em outros contextos.

No contexto escolar, a arteterapia tem sido utilizada para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação oferece oportunidades para que todas as crianças, independentemente de suas habilidades acadêmicas, se sintam valorizadas e capazes. Essa abordagem inclusiva contribui para o fortalecimento da autoestima e a redução de sentimentos de inadequação ou fracasso.

A ansiedade e o estresse são problemas cada vez mais comuns na infância, especialmente em um mundo marcado por pressões acadêmicas, mudanças familiares e exposição a situações traumáticas. A arteterapia tem se mostrado uma ferramenta eficaz para a redução desses sintomas, oferecendo um espaço de relaxamento, expressão e reflexão.

De acordo com Malchiodi (2012), a criação artística ativa o sistema nervoso parassimpático, promovendo um estado de calma e relaxamento. Atividades como pintura, desenho e modelagem permitem que as crianças externalizem sentimentos de ansiedade e estresse de forma simbólica, transformando emoções avassaladoras em algo concreto e controlável. Esse processo de externalização facilita a elaboração de sentimentos e a construção de estratégias saudáveis de coping.

Estudos de caso no Brasil, como os descritos por Ciornai (2004), mostram que a arteterapia pode ser especialmente eficaz para crianças que vivenciaram situações traumá-

ticas, como violência doméstica, abuso ou perda de entes queridos. Por meio da arte, essas crianças podem expressar e processar suas emoções de forma gradual e segura, reduzindo sintomas de ansiedade, depressão e hipervigilância.

Além disso, a arteterapia promove a autorregulação emocional, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades para lidar com o estresse e a ansiedade no dia a dia. Segundo Rubin (2005), a arte oferece um espaço de experimentação e reflexão, onde a criança pode explorar diferentes formas de lidar com desafios e conflitos, fortalecendo sua resiliência emocional.

CONCLUSÃO

A arteterapia se mostra uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças, proporcionando um espaço de expressão e reflexão que ultrapassa a linguagem verbal. Através de atividades artísticas, as crianças conseguem processar emoções, aprimorar habilidades socioemocionais e melhorar sua comunicação não verbal, contribuindo para seu bem-estar geral. No Brasil, essa prática tem ganhado reconhecimento, com estudos e experiências que reforçam a arte como recurso terapêutico e educativo, essencial para o crescimento pessoal e coletivo.

A incorporação da arteterapia em escolas e clínicas representa um avanço na promoção da saúde emocional infantil, especialmente diante de um cenário global marcado por transformações aceleradas, pressões acadêmicas, exposição intensa à tecnologia e situações de vulnerabilidade social. Nesse contexto, a arteterapia oferece um ambiente seguro para a expressão de sentimentos, o autoconhecimento e o fortalecimento de competências emocionais, ajudando as crianças a lidarem com desafios complexos.

No âmbito escolar, a arteterapia pode ser integrada ao currículo como uma prática complementar que estimula não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social. Ao explorar a criatividade, as crianças aprimoram a resolução de problemas, constroem relações mais positivas com o aprendizado e encontram formas alternativas de comunicação, o que beneficia especialmente aquelas com dificuldades de aprendizagem ou comportamentais. Essa abordagem também promove a inclusão, valorizando diferentes formas de expressão.

Em ambientes clínicos e hospitalares, a arteterapia auxilia crianças no manejo de emoções complexas e na superação de traumas. A criação artística, em um contexto lúdico e não ameaçador, permite que sentimentos como medo, raiva ou tristeza sejam externalizados simbolicamente. Isso é particularmente relevante para casos de abuso, negligência ou violência, em que a expressão indireta facilita o processamento gradual de experiências difíceis.

No Brasil, a inclusão da arteterapia em políticas públicas de saúde e educação pode impulsionar o bem-estar emocional e cognitivo das crianças. Estratégias como a formação de profissionais qualificados e a criação de espaços dedicados à expressão artística — como ateliês em escolas ou salas de arte em hospitais — são fundamentais para democratizar o acesso a essa prática. Projetos comunitários e organizações não governamentais também podem incorporar a arteterapia, especialmente em contextos sociais vulneráveis.

A capacitação de arteterapeutas é crucial para consolidar a prática no país. Esses profissionais devem atuar como facilitadores sensíveis, criando ambientes acolhedores que inspirem confiança nas crianças. Para isso, é necessário investir em cursos que combinem técnicas artísticas e bases teóricas em psicologia, garantindo uma atuação ética e eficaz.

Espaços físicos adaptados para a expressão criativa também são essenciais. Em escolas, ateliês bem-equipados podem servir como refúgios para a exploração emocional e artística. Em clínicas e hospitais, ambientes lúdicos e seguros favorecem a cura e a transformação por meio da arte. O acesso a materiais diversificados e um clima de liberdade são determinantes para que as crianças se sintam encorajadas a se expressar.

Em resumo, a arteterapia oferece um caminho valioso para o desenvolvimento integral infantil em um mundo repleto de desafios. Ao integrá-la em escolas, clínicas e políticas públicas, é possível fortalecer a saúde emo-

cional, a criatividade e a resiliência das novas gerações. Investir nessa prática não só atende a uma demanda urgente, mas também constrói bases mais sólidas para um futuro em que o bem-estar e a expressão humana sejam prioridades.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE ARTETERAPIA (AATA). O que é Arteterapia? 2013.Disponível em: https://arttherapy.org/.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOWLBY, John. Uma Base Segura: Aplicações Clínicas da Teoria do Apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CIORNAI, Selma. Caminhos da Arteterapia. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

ERIKSON, Erik H. O Ciclo de Vida Completo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERRAZ, M. H. T.; FUSARI, M. F. R. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

JUNG, Carl G. O Homem e Seus Símbolos. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2011.

KELLOGG, Rhoda. Analyzing Children's Art. Palo Alto: National Press Books, 1970. LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALCHIODI, Cathy A. Arteterapia e Saúde Mental. Porto Alegre: Artmed, 2012. MALUF, Angela Cristina Munhoz. Arteterapia: Caminhos para o Desenvolvimento Pessoal. São Paulo: Paulus, 2003.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RUBIN, Judith A. Arteterapia: Uma Introdução. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

SILVEIRA, Nise da. Imagens do Inconsciente. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OS JOGOS, AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O FAZ DE CONTA EM UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

RESUMO
Os objetivos deste trabalho são: descrever diferentes instrumentos de avaliação com base no jogo, detalhando as áreas de avaliação, características e o procedimento seguido, e realizar um estudo baseado na análise bibliográfica, baseada em autores pertinentes ao tema. É observado também a importância do faz de conta durante a análise psicopedagógica e como a educação infantil colabora para o desenvolvimento integral e significativo da criança. Os jogos, as brincadeiras e o faz de conta ocupam um lugar central na educação infantil, não apenas como momentos de lazer, mas como experiências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Em uma abordagem psicopedagógica, essas práticas são compreendidas como instrumentos que favorecem a aprendizagem, a construção de significados e a expressão de sentimentos. O brincar, nesse sentido, não é visto como algo secundário, mas como uma linguagem própria da infância, capaz de revelar modos de pensar, de sentir e de se relacionar com o mundo. Ao participar de jogos e brincadeiras, a criança exercita habilidades como atenção, memória, coordenação motora e raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que aprende a lidar com regras, a esperar sua vez e a respeitar o outro. Já o faz de conta, por sua vez, abre espaço para a imaginação e para a simbolização, permitindo que a criança elabore situações do cotidiano, experimente papéis sociais e expresse conflitos internos de maneira criativa. Dessa forma, os jogos e o faz de conta não se limitam a atividades recreativas, mas constituem práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento integral. Eles estimulam a autonomia, fortalecem vínculos afetivos e ampliam a capacidade de comunicação. Em uma perspectiva psicopedagógica, brincar é aprender, e aprender é também brincar: um ciclo que integra prazer, descoberta e construção de conhecimento, reafirmando que a infância é um tempo de experimentação e que a ludicidade é uma via privilegiada para o crescimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Ferramentas; Necessidades Educativas.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade natural e espontânea na infância cuja importância no desenvolvimento é amplamente demonstrada, a partir das teorias clássicas de Piaget (1961) e Vygotsky (1977) e por estudos que mostram seus benefícios no desenvolvimento global da criança.

A avaliação baseada no jogo, um tema de estudo relativamente recente, é um método para obter informações sobre as diferentes áreas do desenvolvimento através da observação de comportamentos de jogo. Avaliar usando o jogo é uma das características de um fluxo mais amplo chamado avaliação autêntica., que pode ser traduzido como avaliação autêntica ou verdadeira. Baseia-se na observação da criança em seu contexto habitual e é realizada por uma equipe interdisciplinar e com a participação da família. Esta abordagem recomenda a utilização de instrumentos sensíveis ao progresso, com materiais motivadores que convidam a criança a se divertir, incluindo objetos familiares e brinquedos, bem como em ambientes que permitem a criança se expressar através da brincadeira.

A avaliação psicopedagógica é o "[...] estudo de todos aqueles elementos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem em que o aluno está imerso para responder às suas necessidades educacionais" (AGUILAR et al., 2010 , p. 302). Na etapa da educação infantil, deve ser baseada em um modelo de desenvolvimento integrado e sequencial, enfatizando a funcionalidade e a integração das habilidades cognitivas e socioemocionais.

Um outro aspecto relevante que é bastante utilizado nas avaliações psicopedagógicas, fundamentalmente na educação infantil é o faz de conta.

A primeira infância é um período marcante para estabelecer as bases da autorregulação

- uma série de capacidades complexas que incluem controle de impulsos e emoções, autodirecionamento de pensamento e comportamento, planejamento, autossuficiência e comportamento responsável.
Simultaneamente, os anos entre 2 e 6 são a "alta temporada" do jogo imaginativo. e acordo com o psicólogo do desenvolvimento russo Lev Vygotsky, essa sincronia entre o florescimento das brincadeiras de faz de conta e a autorregulação não é coincidência. Brincadeiras imaginativas, propôs Vygotsky6, é um "fator de liderança no desenvolvimento" - uma zona de desenvolvimento proximal única e amplamente influente na qual as crianças experimentam uma ampla gama de habilidades desafiadoras e adquirem competências valorizadas culturalmente. O mais significativo deles é uma capacidade reforçada de autorregulação.
Na teoria de Vygotsky, duas características exclusivas do faz de conta esclarecem suas contribuições para o desenvolvimento autorregulatório. Primeiro, a criação de cenas imaginárias usando objetos substitutos ajuda as crianças a distinguir ideias internas da realidade concreta. Quando as crianças usam uma xícara como chapéu ou um bloco como telefone, mudam o significado usual de um objeto, destacando assim os símbolos mentais dos objetos e ações reais a que se referem. Por meio dessas substituições lúdicas, as crianças são auxiliadas a confiar mais no pensamento do que no impulso para guiar suas ações. Em segundo lugar, Vygotsky observou que uma propriedade inerente dos cenários simulados é seguir regras sociais. No jogo de fantasia, as crianças pequenas voluntariamente colocam restrições em suas próprias ações quando, por exemplo, seguem as regras de servir uma refeição, cuidar de uma boneca doente ou lançar uma nave espacial.
De acordo com Vygotsky, ao separar os símbolos mentais da realidade, as crianças aumentam sua capacidade interna de regular suas ações; ao se envolver em jogos baseados em regras, eles respondem a pressões externas para agir de maneiras socialmente desejáveis. Vygotsky concluiu que, de todas as atividades, o fingimento oferece às crianças pequenas a maior oportunidade de se tornarem autorreguladas e responsáveis.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA PSICOPEDAGOGIA
Os jogos e brincadeiras são características inerentes ao ser humano, conseguindo construir sua personalidade por meio da autonomia que esses recursos oferecem, e o desenvolvimento integral da criança.
Os benefícios psicopedagógicos dos jogos e das brincadeiras são procedimentos altamente importantes, sendo um meio fundamental para promover a aprendizagem de forma integral e significativa.
Segundo Kishimoto (1994 p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

Neste sentido os jogos e as brincadeiras são ferramentas que auxiliam no processo do desenvolvimento integral da criança e na construção da identidade, assim como o interesse por novos conhecimentos de forma dinâmica e prazerosa.
Os jogos e brincadeiras levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciam a interação com o outro, organizam seu pensamento, tomam decisões, ampliam o pensamento abstrato e procuram maneiras diversificadas de jogar, produzindo conhecimentos, dessa forma tornam-se um aliado nas intervenções psicopedagógicas.
Os jogos e as brincadeiras auxiliam o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil, por isso a intervenção de um psicopedagogo utilizando os jogos e as brincadeiras é de fundamental importância.
Os jogos e as brincadeiras são caracterizados por atitudes, que correspondem a uma reação de estímulos externos, inerentes ao

ser humano.
De acordo com Vygotsky (1989, p. 134)

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

A aprendizagem significativa se faz por meio do lúdico. Os jogos e as brincadeiras permitem que a criança tenha mais liberdade de pensar e de criar para se desenvolver com criatividade e autonomia.
O brincar é considerado ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança se desenvolve como ser criativo.
A presença dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos significativos.
Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do cotidiano, influenciando em seus aspectos psicológicos, físicos e sociais.
Ao brincar ou jogar a criança desenvolve a capacidade de simbolizar, de representar. Por meio dessa capacidade de simbolização e de representação a criança apropria-se do mundo em que vive, compreende-o e participa dele. Percebe-se então que a intervenção psicopedagógica fazendo uso de jogos e brincadeiras contribui significativamente para o processo ensino aprendizagem de forma integral.
Percebe-se que os jogos e as brincadeiras no universo infantil são essenciais na interação social da criança com o seu meio, sendo fundamentais para a intervenção psicopedagógica, auxiliando a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagens.
Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é fundamental, cabendo a escola educar de forma inteligente e divertida, junto a um psicopedagogo, que contribuirá com suas intervenções por meio dos jogos e das brincadeiras.
Fazer uma análise ludicamente deve ser um ato consciente e planejado, tornando o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo, seduzindo as crianças para o prazer de conhecer, resgatando o verdadeiro sentido da palavra escola, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.
Por meio da intervenção psicopedagógica utilizando os jogos e brincadeiras são extremamente importantes para o processo de formação integral do indivíduo.

INSTRUMENTOS QUE AVALIAM ASPECTOS COGNITIVOS
Dentre os instrumentos que visam avaliar exclusivamente aspectos do desenvolvimento cognitivo, encontramos aqueles descritos a seguir.
1. Teste de jogo simbólico (LOWE; COSTELLO, 1976)
É um dos testes mais conhecidos por ser um procedimento simples, padronizado (escala em inglês) e comercializado, com critérios de pontuação especificados, cujo objetivo é estabelecer a idade de simbolização da criança entre 1-3 anos. Consiste na apresentação padronizada de uma série de brinquedos de concreto, computando as inter-relações que a criança realiza com eles. (GARCÍA, 1992).
2. Avaliação do desenvolvimento do jogo (CASBY, 2003)
É uma descrição das etapas do brincar, do nascimento aos 30 meses, que estabelece quatro níveis e suas equivalentes de idade: Sensório-motor-Exploratório, Relacional-Não Funcional, Funcional-Convencional e Simbólico, introduzindo nesta última uma subdivisão em três etapas. dependendo do agente, do tipo de objeto e do esquema seguido. É caracterizada pela liberdade de es-

colha dos brinquedos pela criança em uma situação natural e interativa com o examinador, sendo pontuada considerando o nível mais alto demonstrado pela criança durante a brincadeira (CASBY, 2003).

3. Avaliação do Jogo Simbólico na Primeira Infância - ChIPPA (STAGNITTI, 2007)

Também voltado para o jogo simbólico, oferece uma escala padronizada na forma de escores percentuais com referência para meninos e meninas (entre 3 e 7 anos). Avalie a complexidade, a organização, as habilidades de jogo simbólico e as ideias propostas. Dois conjuntos de brinquedos de concreto são usados em dois períodos de observação limitados no tempo. No primeiro, a criança pode brincar livremente e, no segundo, o examinador realiza ações lúdicas para provocar a imitação (STAGNITTI, 2007).

4. Sistema de avaliação de jogos de azar na primeira infância-PIECES (KELLY-VANCE; RYALLS, 2005)

Embora esteja voltado principalmente para os aspectos cognitivos, oferece a possibilidade de avaliar a interação social e outras áreas, permitindo uma utilização flexível do instrumento de acordo com as necessidades de avaliação. Avalia um domínio principal referente ao tipo de jogo (Exploratório, Simbólico Simples e Simbólico Complexo) com vários níveis em cada um, e cinco domínios complementares referentes a vários aspectos cognitivos. A criança pode escolher livremente os brinquedos, sem que o examinador participe de sua brincadeira, limitando-se a elogiar suas ações e incentivá-la a continuar.

INSTRUMENTOS QUE AVALIAM ASPECTOS SOCIAIS

O seguinte instrumento avalia exclusivamente as relações sociais entre iguais durante o jogo.

Escala de Participação Social de Parten (1932)

Apesar de ser o mais antigo, continua a ser considerado um sistema adequado para estimar a relação social entre iguais durante o jogo livre. Estabelece sete níveis de participação (MARTÍNEZ, 1999): comportamento desocupado, jogo solitário, comportamento do observador, jogo paralelo, jogo associativo e jogo cooperativo.

INSTRUMENTOS QUE AVALIAM ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIAIS

A seguir, o instrumento que avalia aspectos cognitivos e sociais.

1. Escala de Observação do Jogo - POS (RUBIN, 2001).

É a primeira tentativa de unir as hierarquias dos jogos do ponto de vista social e cognitivo, com base na Escala de Participação de Parten e nos tipos de jogos segundo Piaget. Além disso, inclui comportamentos No-Play (exploração, espectador, transição, conversa, agressão, rude-desordenado). Os comportamentos lúdicos sociais e cognitivos são aninhados de tal forma que existem combinações entre as diferentes subcategorias, por exemplo, solitário-construtivo , paralelo-funcional , etc. O procedimento de observação consiste em codificar os comportamentos predominantes em intervalos de 10 segundos por um total de 15 minutos (RUBIN, 2001).

INSTRUMENTOS QUE CONSIDERAM A AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS EMOCIONAIS

Os instrumentos de avaliação a seguir levam em consideração diferentes elementos relacionados ao desenvolvimento emocional da criança, juntamente com a avaliação de outras áreas.

Integra aspectos cognitivos e afetivo-emocionais. Estabeleça três esquemas de observação. Na primeira, o nível de maturidade é avaliado de acordo com o tipo de jogo. No segundo, a complexidade disso. No terceiro, o estilo afetivo-emocional, baseado em avaliações globais referentes ao afeto positivo, a qualidade da exploração do objeto e o envolvimento afetivo relativo, a partir da gravação feita em intervalos de 10 minutos a partir da qual se obtém uma pontuação média (GARCÍA, 1992).

2. Escala de Afetividade de Jogo-APS (RUSS, 2004)

Enquadrado em psicoterapia de abordagem psicodinâmica, destina-se a crianças de 4 a 6 anos em sua versão para pré-escolares (APS-P) avaliando aspectos cognitivos e emocionais. O fator cognitivo avalia a complexidade da história e o uso da imaginação; o afetivo, o grau de gozo e a frequência, variedade e

intensidade das expressões de afeto.
O procedimento consiste em presentear a criança com dois bonecos e incentivá-la a brincar com eles, fazendo-os falar, além de três blocos com os quais ela também pode brincar. O examinador não interage com a criança, mantendo-se interessado e atento, mas sem reforçar nenhum comportamento. Com exceção das expressões de afeto que são codificadas de acordo com a frequência observada, as demais categorias são avaliadas em uma escala Likert de 5 pontos (RUSS, 2004).

INSTRUMENTOS QUE INCLUEM A AVALIAÇÃO DE OUTRAS ÁRES DE DESENVOLVIMENTO
Finalmente, são descritas as ferramentas de avaliação que incluem outros aspectos do desenvolvimento não mencionados até agora nos instrumentos anteriores.
1. Escala de jogo pré-escolar de Knox (KNOX, 1997)
Vindo do campo da terapia ocupacional, inclui, juntamente com os aspectos cognitivos e sociais, a avaliação dos aspectos motores e da relação do próprio corpo com o espaço e os materiais, observando o jogo livre em ambientes internos e externos.
Baseia-se em descrições de comportamentos representativos do desenvolvimento típico, em incrementos de 6 meses até 3 anos e 1 ano até 6 anos, anotando cada vez que um dos descritores é observado, considerando como pontuação o nível mais alto atingido (GUTIÉRREZ, 2014).
2. Avaliação transdisciplinar baseada no Game-TPBA-2 (LINDER, 2008)
É aplicável do nascimento aos 6 anos e o único instrumento que realiza uma avaliação global do desenvolvimento por meio da observação do jogo, incluindo quatro domínios: Sensório-motor, Emocional-Social, Comunicação-Linguagem e Cognitivo, contemplando uma grande variedade de aspectos em cada um. um deles.
A avaliação ocorre em uma sala com diversos brinquedos, com um lúdico facilitador que interage com a criança, incentivando-a a apresentar o mais alto nível de habilidades. Inclui o estabelecimento das fases a seguir no processo de avaliação, com a participação de uma equipe de profissionais e da própria família. Além disso, a continuidade da intervenção é estabelecida por meio do TPBI-2 (Game-Based Intervention-2) (LINDER, 2008).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, O FAZ DE CONTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
As crianças gostam de brincar de faz de conta. Estudos mostraram como as brincadeiras imaginativas podem ser usadas para preparar as crianças para a escola.
De acordo com Caldin (2001, p. 32):

Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

Percebe-se que os contos de fadas são influenciados pela política que o país vivencia, sendo também uma forma de expressar opiniões em forma de metáforas para denunciar os governos.
Segundo Coelho (1991, p.57):

Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil.

Monteiro Lobato foi o autor que deu início à literatura infantil, criando mundos e seres imaginários, por meio das aventuras de seus personagens, sempre instigando a imaginação das crianças que têm contato com suas obras até os dias atuais.
De acordo com Lajolo (2011, p. 14):

No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos

clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Portanto, atualmente a literatura preserva seus elementos da narrativa dos contos de fadas, mostrando uma preocupação com os problemas da vida cotidiana por meio dos livros, que são adaptados às necessidades sociais.

Segundo Freud (apud Franz, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi assimilada.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira e os jogos têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Através deste é como eles começam a interagir e desenvolver habilidades sociais e de comunicação.

Uma educação pré-escolar de excelência não é aquela que tenta impor conhecimentos avançados, mas que lhes permite ser crianças o maior tempo possível, brincando e conhecendo o mundo ao mesmo tempo.

Você raramente é mais curioso, imaginativo e criativo do que quando era criança. Tudo ao seu redor é novo e parece despertar o espírito exploratório e a vontade de encontrar respostas e explicações. Incentivar e permitir que brinquem o máximo possível é deixá-los ser crianças e, portanto, explorar plenamente essas características de forma que a vontade de aprender mais nunca desapareça. Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuam. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos. (GALPERIN, 2001, p.85).

Na idade pré-escolar o desenvolvimento psi-

comotor das crianças encontra-se em pleno crescimento e evolução, as crianças têm uma necessidade permanente de movimentação, por isso os jogos funcionais adquirem grande importância visto que a coordenação ainda é pouco desenvolvida e é, através do jogo ou do desporto, como a criança vai aperfeiçoar os movimentos que integram todo o corpo, facilitando sobremaneira sua coordenação e equilíbrio. Aos 4 anos de idade, o sistema nervoso central e os órgãos dos sentidos adquirem o desenvolvimento necessário para que a coordenação dos movimentos dos membros superiores e inferiores seja fortalecida e refinada.
Antunes (2003) afirma que:

O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real (p.60).

Por isso é tão importante que os educadores aprendam desde o primeiro momento o que o fator lúdico implica na educação dos mais pequenos. As crianças precisam dedicar algum tempo ao trabalho nas salas de aula para brincar. Os educadores, ao mesmo tempo, devem aproveitar essa faceta para ensinar conceitos e incentivá-los a desenvolver várias capacidades por meio do brincar.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS POR MEIO DO JOGO

Física sensorial ou motora. A coordenação motora se desenvolve de forma mais rápida e eficiente, especialmente com jogos funcionais ou exercícios. Movimento, coordenação e o ato de seguir regras específicas ou interagir com outras crianças, é um desenvolvimento fundamental para eles.
Cognitivo. A capacidade cognitiva é ampliada para que no futuro possam adquirir os conhecimentos que lhes são ensinados nas várias etapas escolares. Estimular o jogo durante esta primeira fase será um avanço importante para que os demais se desenvolvam de forma satisfatória.
Sócioafetivo. É conveniente promover o jogo em equipe e a interação com outras crianças por meio da brincadeira. Isso supõe para eles o desenvolvimento essencial de suas capacidades socioafetivas. Aprendem a interagir com os outros de maneira ordenada, de acordo com as regras e respeitando o espaço dos outros.
Imaginação e criatividade. Durante o jogo surge a necessidade de resolver um problema, aprender a seguir algumas orientações ou regras, ou ter de interagir com outras, o que estimula a imaginação e a criatividade.
Métodos de cooperação. Por ter que brincar com outras crianças, eles inconscientemente aprendem métodos cooperativos. Isso os ajudará a construir seu caráter, sua capacidade de trabalhar em equipe ou de contar com outros para fazer um trabalho que eles não controlam tanto.
Conhecimento do próprio corpo. Nos primeiros anos de vida, as crianças vão conhecendo-se, vão descobrindo o seu corpo aos poucos, isso os leva a assumir o controle, enfrentar desafios e se desenvolver física e mentalmente. O jogo os ajuda nesse processo, desafiando-os de uma forma divertida.
Trabalhar com crianças é um desafio, principalmente quando você aposta em aprimorar todas as suas habilidades por meio de bons métodos. Brincar é um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento integral precoce dos mais pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental ter em mente que brincar é uma habilidade inata. Portanto, para que essa capacidade se desenvolva, é necessário um outro para dar sentido a determinadas ações que a criança pequena realiza espontaneamente. Desse modo, acrescenta-se um sentido cultural que, além do caráter lúdico que inaugura, funciona como uma inscrição daquela criança na cultura a que pertence.
Os professores, como adultos nesta sociedade que tende a desvalorizar o criativo e o expressivo, enfatizando o que gera um "produto", quase sempre preveem atividades geradoras de aprendizagens que podem ser submetidas a uma categorização quantitati-

va homogênea de avaliação. Assim, a criança é colocada em situações que não correspondem à particularidade da fase infantil.
Por ser o jogo uma atividade livremente escolhida, não deve haver pressão externa para a manifestação espontânea da criança. Portanto, o que aparece no jogo é o mais autêntico do pensamento infantil; o que a criança "põe em jogo" é o que faz sentido para ela: seus interesses, preocupações, curiosidade, medos, o inacessível. “Brincar é brincar, é entrar e sair da loucura”.
Os jogos convidam ao encontro comunicativo, o que implica a correlação entre o brincar e a linguagem, visto que ambos contribuem para a diminuição progressiva do egocentrismo da criança: ao brincar com os outros, a necessidade de comunicar e compreender-se para realizar este jogo, dão sentido à palavra. Dessa forma, o brincar torna-se um meio importante para a descentralização das crianças.
A sociedade atual exige novas formas e metodologias de aprendizagem. Dessa forma o uso de jogos, brincadeiras e o faz de conta são fundamentais para o desenvolvimento da criança desde a educação infantil, a qual se faz mais presente o processo do brincar e do faz de conta.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Vozes, 2003.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: Biblioterapia. Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n.12, p. 32- 44, 2001.

FEHR, Karla; RUSS, Sandra. Avaliação do faz de conta em crianças em idade pré-escolar: validação e análise fatorial da escala de afeto no jogo - versão pré-escolar. Journal of Personality Assessment, Londres, v. 96, n. 3, pág. 350-357, 2014. Disponível em: < https://goo.gl/W6T7jK> . Acesso em: 26 jan.2026

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

GALPERIN P.Ya. La dirección Del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L.Q. (Comp.). La formación de las funciones psicológica durante el desarollo dele niño. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

GARCÍA, Jesús Nicasio. Imitação e jogo simbólico: avaliação e desenvolvimento. Valencia: Promolibro, 1992.

GUTIÉRREZ, Edith Natalia. Nova revisão da escala de jogo pré-escolar de Knox. Escala do jogo de Susan Knox, 28 de maio de 2014. Disponível em: < https://goo.gl/7MkEiv> . Acesso em: 26 jan.2026.

KELLY-VANCE, Lisa; RYALLS, Bridget. Uma abordagem sistemática e confiável para avaliar a brincadeira em pré-escolares. School Psychology International, Nebraska, v. 26, n. 4, pág. 398-412, 2005. Disponível em: < https://goo.gl/VzNTBd> . Acesso em: 26 jan.2026.
KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo : Pioneira, 1994.

KNOX, Susan. Desenvolvimento e uso atual da escala de jogo pré-escolar knox. In: PARHAM, Diane; FAZIO, Linda. Brincar em terapia ocupacional para crianças. St. Louis: Mosby. p. 35-50, 1997.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. História Social da Infância no Brasil. 8 ed. São Paulo. Cortez. 2011.

LOWE, Marianne; COSTELLO, Anthony. Manual para o teste de jogo simbólico, edição experimental. Windsor: Nfer-Nelson, 1976.

PIAGET, Jean. Formação do símbolo na criança: imitação, brincadeira e sonho. Madrid: Fundo para a Cultura Econômica da Espanha, 1961.

RUBIN, Kenneth. A escala de observação lúdica: centro para crianças, relações e cultura. Maryland: University of Maryland, 2001. Disponível em: < https://goo.gl/2Kij6E> . Acesso

em: 20 jan.2026.

RUSS, Sandra. O efeito na escala do jogo. In: RUSS, Sandra (Ed.). O brincar no desenvolvimento infantil e na psicoterapia: em direção à prática com suporte empírico. New Jersey: London: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 79-114. Disponível em: < https://goo.gl/Y8uWjk> . Acesso em: 20 jan.2026.

STAGNITTI, Karen. Aprenda a brincar: informações sobre avaliação de brincadeiras de faz de conta iniciadas por crianças. 2007. Disponível em: < https://goo.gl/G2DCj3> . Acesso em: 26 jan.2026.

VYGOTSKY. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRÁTICAS INTEGRADAS PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

ALINE TELES DA SILVA

RESUMO
O estudo tem como objetivo analisar práticas de arte integradas a outras áreas do conhecimento para promover aprendizagens significativas no Ensino Fundamental I; o estudo fundamenta-se nas orientações do Currículo Paulista e em pesquisas sobre interdisciplinaridade entre arte e ciências, movimento e currículo nacional SciELO - Brasil EFAPE EFAPE. O método consiste em revisão bibliográfica e análise documental de materiais do Currículo Paulista e de artigos científicos selecionados, além de estudo de situações de aprendizagem exemplificadas no caderno do professor de Arte; o pesquisador seleciona fontes que tratam da articulação entre linguagem artística, investigação e desenvolvimento de competências, sintetiza evidências e descreve propostas de atividades para turmas de 1.º ao 5.º ano SciELO - Brasil EFAPE. O estudo apresenta como procedimentos a categorização das práticas interdisciplinares em: projetos temáticos, oficinas integradas e sequências didáticas que articulam arte com ciências, língua portuguesa e matemática; o pesquisador descreve objetivos de aprendizagem, recursos materiais, critérios de avaliação e exemplos de registros dos alunos. As análises indicam que a interdisciplinaridade em arte amplia a compreensão conceitual, favorece a expressão criativa e fortalece habilidades socioemocionais; o estudo demonstra que atividades investigativas e baseadas em projetos promovem maior engajamento e possibilitam a transposição de conteúdos entre áreas. As considerações finais apontam que a implementação sistemática de práticas interdisciplinares exige formação continuada de professores, planejamento colaborativo e flexibilização do tempo escolar; o estudo recomenda a adoção de sequências de aprendizagem que integrem objetivos artísticos e cognitivos, a utilização de avaliações formativas e a documentação dos processos criativos como evidência de aprendizagem. O estudo conclui que a arte, quando articulada interdisciplinarmente, contribui para uma educação básica mais contextualizada e significativa, alinhada às diretrizes curriculares do Estado de São Paulo e às evidências científicas sobre ensino integrado SciELO - Brasil EFAPE EFAPE.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Interdisciplinaridade; Educação Primária; Currículo De São Paulo. Scielo - Brasil Efape Efape.

ABSTRACT
This study examines how art integrated with other subjects enhances meaningful learning in primary school. The research bases itself on the São Paulo curriculum and scientific literature on interdisciplinarity. The method involves a bibliographic review and documentary analysis of curriculum materials and selected articles, categorizing interdisciplinary practices into thematic projects, integrated workshops, and didactic sequences. The study identifies active, investigative art activities as drivers of student engagement, conceptual understanding, and socioemotional skills. The conclusions emphasize the need for teacher professional development, collaborative planning, formative assessment, and documentation of creative processes to implement interdisciplinary art effectively.

KEY-WORDS: ART; INTERDISCIPLINARITY; PRIMARY EDUCATION; SÃO PAULO CURRICULUM. SCIELO - BRASIL EFAPE EFAPE

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho delimita a investigação à articulação entre o componente curricular Arte e outras áreas do conhecimento no Ensino Fundamental I, com foco nas turmas do 1.º ao 5.º ano, visando identificar práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, desenvolvimento de competências artísticas e socioemocionais e a integração de saberes no cotidiano escolar. As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo apresentam a concepção do ensino de Arte como leitura, produção e contextualiza-

ção das linguagens artísticas, o que fundamenta a necessidade de investigar práticas interdisciplinares que operacionalizem tais princípios na escola básica Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com Martins (2017, p. 142),

A integração entre as linguagens artísticas e as demais áreas do conhecimento exige planejamento colaborativo e avaliação formativa, pois somente a articulação intencional entre objetivos artísticos e cognitivos permite a construção de projetos que sejam, ao mesmo tempo, criativos e significativos para os alunos do Ensino Fundamental I.

O estudo situa-se também a partir do Currículo da Cidade de São Paulo, que organiza objetivos, eixos e propostas para o componente Arte e indica possibilidades de articulação com demais componentes curriculares, oferecendo subsídios para a elaboração e análise de sequências didáticas e projetos temáticos voltados ao Ensino Fundamental I Studocu. A partir desses documentos oficiais, o trabalho delimita recortes analíticos que consideram objetivos de aprendizagem, recursos materiais, estratégias avaliativas e registros de produção dos alunos.

O objetivo geral consiste em analisar como práticas interdisciplinares envolvendo Arte contribuem para a construção de conhecimentos e habilidades no Ensino Fundamental I; os objetivos específicos incluem mapear tipos de sequências didáticas interdisciplinares, descrever recursos e estratégias avaliativas e identificar condições institucionais e formativas necessárias para a implementação dessas práticas. Conforme Oliveira (2019, p. 78), “a prática artística integrada possibilita ao aluno relacionar conceitos científicos e expressões simbólicas de forma significativa”. A revisão da literatura privilegia estudos que investigam projetos temáticos, oficinas integradas e sequências didáticas que articulam Arte com Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, buscando evidências sobre engajamento, compreensão conceitual e desenvolvimento criativo dos alunos Plataforma Espaço Digital.

A justificativa apoia-se na necessidade de superar a fragmentação disciplinar e de promover uma educação mais contextualizada e significativa, conforme apontam pesquisas que relacionam práticas artísticas integradas a metodologias ativas com o fortalecimento de competências críticas, criativas e comunicativas no Ensino Fundamental periodicos.capes.gov.br. Além disso, estudos recentes indicam que a adoção de projetos investigativos e oficinas integradas favorece o engajamento estudantil e a transposição de conteúdos entre áreas, o que reforça a pertinência de analisar experiências e propor orientações para a prática docente.Silva (2018) argumenta que a integração entre Arte e outras áreas favorece a construção de significados quando as atividades assumem caráter investigativo e contextualizado.

Metodologicamente, o trabalho combina análise documental dos referenciais oficiais (Currículo da Cidade de São Paulo e Orientações Curriculares do Estado) com revisão bibliográfica de artigos científicos e relatos de prática; o procedimento inclui seleção criteriosa de fontes, categorização das propostas pedagógicas e síntese das evidências sobre efeitos pedagógicos e condições de implementação. A delimitação temporal concentra-se em documentos e estudos publicados na última década, com ênfase em contextos urbanos comparáveis à rede municipal de São Paulo Portal de Periódicos da UFMS.

A estrutura do artigo apresenta, a seguir, a revisão teórica sobre interdisciplinaridade em Arte; a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos; os resultados da análise documental e da revisão; a discussão das implicações para a formação docente e para o planejamento curricular; e as considerações finais com recomendações práticas para a implementação de sequências interdisciplinares no Ensino Fundamental I.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação Teórica

Como professora de Artes Visuais, fundamenta-se este estudo na concepção de arte como linguagem e prática social que articula percepção, expressão e investigação, integrando saberes estéticos, cognitivos e socioemocionais. A prática docente em artes é entendida aqui como espaço de mediação entre experiências sensoriais e construção conceitual, onde o fazer artístico constitui-se em método de investigação e de produção

de sentido. O referencial teórico organiza-se em três eixos principais: (1) interdisciplinaridade e currículo, com ênfase na articulação intencional entre objetivos de diferentes componentes curriculares; (2) funções pedagógicas da arte no Ensino Fundamental I, destacando leitura, produção e contextualização das linguagens artísticas; e (3) metodologias ativas e projetos investigativos, que favorecem a integração entre arte, ciências, língua portuguesa e matemática. A partir desses eixos, sustenta-se a hipótese de que práticas interdisciplinares em arte ampliam o significado dos conteúdos escolares, promovem engajamento e contribuem para o desenvolvimento de competências múltiplas.

2.1.1 Interdisciplinaridade e currículo

Na prática escolar, concebe-se interdisciplinaridade como articulação planejada entre áreas do conhecimento que preserva especificidades disciplinares e busca objetivos comuns de aprendizagem. A experiência docente demonstra que a integração exige intencionalidade curricular: não basta a justaposição de atividades; é necessário construir sequências didáticas com objetivos articulados, critérios avaliativos compartilhados e registros de aprendizagem que evidenciem a transposição de saberes. Em sala de aula, isso implica negociar objetivos com colegas de outras áreas, explicitar competências a serem desenvolvidas e organizar momentos de avaliação que considerem tanto o processo quanto o produto artístico.

2.1.2 Papel da Arte no Ensino Fundamental I

A prática artística no Ensino Fundamental I atua como espaço de investigação sensorial e simbólica. A experiência com materiais, cores, formas e movimentos permite que crianças elaborem hipóteses, testem soluções e registrem descobertas, estabelecendo pontes entre o concreto e o conceitual. A mediação do professor de Arte favorece a problematização e a reflexão sobre processos, possibilitando que conteúdos de outras áreas sejam explorados por meio de processos criativos, experimentação e documentação. Assim, a arte funciona como linguagem que traduz e reconfigura saberes, ampliando as possibilidades de compreensão e expressão dos alunos.

2.1.3 Metodologias ativas e projetos integradores

Adota-se como princípio metodológico o uso de metodologias ativas — projetos temáticos, oficinas, aprendizagem baseada em problemas e sequências didáticas investigativas — que articulam investigação, problematização e produção coletiva. Essas metodologias exigem planejamento colaborativo, diversificação de recursos e avaliação formativa contínua para acompanhar processos e produtos. Na prática, oficinas integradas permitem trabalhar técnicas e conceitos artísticos enquanto se investigam fenômenos científicos ou se produzem narrativas em língua portuguesa; projetos temáticos de longa duração possibilitam a construção de portfólios e exposições que consolidam aprendizagens interdisciplinares.

2.2 Metodologia

Como professora-pesquisadora, adotou-se um desenho metodológico qualitativo, composto por análise documental e revisão bibliográfica sistematizada, complementado por análise de propostas didáticas e relatos de prática profissional. O objetivo metodológico foi produzir um mapeamento crítico e aplicável de práticas interdisciplinares em Arte para o Ensino Fundamental I.

2.2.1 Etapas do procedimento

Seleção e análise documental

Fontes: documentos oficiais do currículo municipal e estadual, orientações para o ensino de Arte, cadernos do professor e materiais de apoio.

Procedimento: leitura crítica e categorização de objetivos, eixos temáticos e sugestões de atividades que indiquem possibilidades de articulação interdisciplinar; extração de trechos que orientam práticas avaliativas e de planejamento.

Revisão bibliográfica

Fontes: artigos científicos, relatos de prática, teses e estudos sobre interdisciplinaridade, metodologias ativas e avaliação formativa no Ensino Fundamental I.

Procedimento: síntese temática das evidências sobre efeitos pedagógicos, condições de implementação e formação docente; organização das contribuições em quadros analíticos para comparação com a prática

escolar.

Análise de propostas didáticas e relatos de prática

Fontes: sequências didáticas e projetos exemplares voltados ao 1.º ao 5.º ano, além de registros de atividades desenvolvidas pela autora em sua prática docente.

Procedimento: categorização das práticas em projetos temáticos, oficinas integradas e sequências por competências; identificação de objetivos de aprendizagem, recursos, estratégias avaliativas e formas de registro; elaboração de exemplos adaptáveis para diferentes anos.

2.2.2 Critérios de seleção e validade

Foram adotados critérios de inclusão que priorizaram a relevância para o Ensino Fundamental I, a publicação na última década e a aplicabilidade ao contexto urbano escolar. Buscou-se triangulação entre documentos oficiais, literatura científica e relatos de prática para aumentar a validade das inferências. A análise privilegiou fontes que apresentassem descrições detalhadas de procedimentos e instrumentos avaliativos.

2.2.3 Limitações metodológicas

Reconhece-se como limitação a ausência de coleta empírica direta em múltiplas turmas neste recorte, o que restringe a generalização dos achados. Há também a possibilidade de viés na seleção de relatos de prática e a limitação temporal das fontes analisadas. Essas restrições orientam a interpretação dos resultados como indicativos e subsidiários para estudos empíricos futuros.

2.3 Resultados

A análise documental e a revisão bibliográfica, articuladas com relatos de prática, permitiram organizar os resultados em categorias que orientam a prática docente em Artes Visuais no Ensino Fundamental I.

2.3.1 Tipologias de práticas interdisciplinares

Projetos temáticos de longa duração: desenvolvem-se em torno de um tema central (por exemplo, meio ambiente, identidade local, festas populares) e articulam linguagens artísticas com conteúdos de ciências, história e língua portuguesa. Em minha prática, um projeto sobre “Ciclo da Água” integrou desenho, modelagem e registro textual, culminando em exposição e apresentação oral.

Oficinas integradas de curta duração: focalizam técnicas e conceitos específicos para investigar conteúdos pontuais (por exemplo, representação de formas geométricas por meio de colagem para trabalhar geometria). Oficinas permitem experimentação intensiva e podem ser articuladas a uma sequência maior.

Sequências didáticas por competências: unidades planejadas que articulam objetivos artísticos e cognitivos, com avaliações formativas e registros processuais (portfólios, diários de bordo, fotos e vídeos). Essas sequências detalham objetivos, etapas, recursos, critérios de avaliação e formas de registro.

2.3.2 Efeitos pedagógicos observados

A síntese das fontes e a experiência docente indicam efeitos pedagógicos consistentes: aumento do engajamento dos alunos; melhor compreensão conceitual quando conceitos são explorados por meio de práticas artísticas; desenvolvimento de habilidades socioemocionais como colaboração, empatia e autonomia; e produção de registros que evidenciam processos de aprendizagem e permitem avaliação formativa. Observou-se também que alunos com diferentes perfis de aprendizagem encontram na arte modos alternativos de expressão e compreensão.

2.3.3 Condições de implementação

Identificaram-se fatores condicionantes para a implementação eficaz: formação continuada docente específica para práticas interdisciplinares; flexibilização do tempo e do espaço escolar para atividades prolongadas; materiais e recursos diversificados; e práticas de planejamento colaborativo entre professores. A ausência desses elementos tende a limitar a profundidade e a continuidade das experiências interdisciplinares.

2.4 Discussão

A discussão articula os resultados com o referencial teórico e com a experiência prática, apontando convergências, tensões e implicações para a docência em Artes Visuais.

2.4.1 Convergências entre currículo e práticas

Os documentos curriculares oferecem base conceitual para a interdisciplinaridade em arte, ao enfatizar leitura, produção e con-

textualização das linguagens artísticas. Contudo, a tradução para a prática depende de mediações institucionais e formativas: a existência de eixos e objetivos no currículo não garante implementação sem estratégias de apoio ao professor, como formação específica, tempo para planejamento e espaços para experimentação.

2.4.2 Desafios e possibilidades para o Ensino Fundamental I

Entre os desafios, destacam-se a sobrecarga de conteúdos, a fragmentação do tempo escolar e lacunas na formação inicial e continuada. Em contrapartida, as possibilidades incluem o uso de projetos temáticos para integrar conteúdos, a avaliação formativa para acompanhar processos criativos e a documentação pedagógica como instrumento de reflexão e compartilhamento entre docentes e comunidade escolar. Na prática, pequenas mudanças — como reservar um tempo semanal para oficinas interdisciplinares ou articular um projeto com o professor de ciências — já produzem efeitos significativos no engajamento e na aprendizagem.

2.4.3 Implicações para a formação docente

A formação continuada deve priorizar experiências práticas, planejamento colaborativo e instrumentos de avaliação que valorizem processos. Recomenda-se que a formação inclua estudos de caso, oficinas interdisciplinares, observação de aulas e acompanhamento em sala de aula (mentoria). A formação deve também abordar gestão de materiais, adaptação de atividades para diferentes idades e estratégias para documentar e avaliar processos criativos.

2.4.4 Contribuições teóricas e práticas

A articulação entre arte e outras áreas amplia o repertório metodológico da escola e favorece aprendizagens significativas, desde que se invista em condições institucionais e em práticas avaliativas que reconheçam a complexidade dos processos criativos. Como professora, constata-se que a interdisciplinaridade não é apenas uma técnica de ensino, mas uma postura pedagógica que valoriza a investigação, a experimentação e a construção coletiva de sentido.

2.5 Propostas práticas e exemplos de sequências didáticas

Apresenta-se a seguir um conjunto de sequências didáticas exemplares adaptáveis aos anos iniciais (1.º ao 5.º ano), com objetivos, etapas, recursos e critérios avaliativos, para orientar a implementação em contexto escolar.

Sequência 1 — Tema: Ciclo da Água (3.º ano)

Objetivo: Relacionar o ciclo da água com representações visuais e narrativas; desenvolver habilidades de observação e registro.

Etapas: 1) Observação e roda de conversa sobre chuva e rios; 2) Oficina de desenho e aquarela para representar estados da água; 3) Construção de maquete com materiais recicláveis; 4) Produção de texto coletivo descrevendo o ciclo; 5) Exposição e avaliação formativa por portfólio.

Recursos: Papéis, aquarelas, cola, materiais recicláveis, câmera para registro.

Avaliação: Rubrica que considera participação, experimentação com materiais, clareza na representação e contribuição ao texto coletivo.

Sequência 2 — Tema: Formas e Geometria (2.º ano)

Objetivo: Identificar formas geométricas por meio de colagem e composição; relacionar com conceitos matemáticos básicos.

Etapas: 1) Jogo de identificação de formas no ambiente escolar; 2) Oficina de colagem com recortes geométricos; 3) Construção de painéis coletivos que representem padrões; 4) Registro em caderno de desenho com legenda.

Recursos: Papéis coloridos, tesouras sem ponta, cola, réguas.

Avaliação: Observação sistemática e registro de progresso; checklist de habilidades (reconhecimento de formas, uso de ferramentas, colaboração).

Sequência 3 — Tema: Identidade e Comunidade (4.º/5.º ano)

Objetivo: Explorar elementos da identidade local por meio de fotografia, desenho e produção textual; promover trabalho colaborativo.

Etapas: 1) Saída curta para registro fotográfico do entorno; 2) Oficina de composição fotográfica e desenho; 3) Produção de cartazes que integrem imagem e texto; 4) Exposição na escola com mediação dos alunos.

Recursos: Câmeras ou celulares, papel, materiais de colagem, espaço expositivo.

Avaliação: Portfólio, autoavaliação e avaliação por pares com critérios de criatividade, pertinência e clareza comunicativa.

2.6 Considerações sobre Plágio, Ética e Registro Pedagógico

Como professora-pesquisadora, observou-se rigor ético e normas de propriedade intelectual ao longo do desenvolvimento. Toda ideia extraída da literatura foi parafraseada e citações diretas foram utilizadas apenas quando estritamente necessárias, com indicação precisa da fonte. Recomenda-se que docentes mantenham práticas de registro e referência em seus projetos (fichas de atividade, autorias dos alunos, autorização para uso de imagens) e que a documentação pedagógica seja utilizada como evidência de aprendizagem e como instrumento de reflexão coletiva.

3 Conclusão / Considerações Finais

A partir da fundamentação teórica, da análise documental e da revisão bibliográfica articuladas com relatos de prática, conclui-se que a interdisciplinaridade em Arte constitui-se como estratégia potente para promover aprendizagens significativas no Ensino Fundamental I. A implementação exige intencionalidade curricular, formação docente, planejamento colaborativo e instrumentos avaliativos que valorizem processos criativos. Recomenda-se que futuras pesquisas incluam estudos empíricos em sala de aula, com coleta sistemática de dados sobre impactos na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional, e que as redes de ensino invistam em formação continuada específica para docentes de Arte e em espaços e tempos pedagógicos que permitam a realização de projetos integradores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. Interdisciplinaridade e prática pedagógica: fundamentos e aplicações. São Paulo: s.n., 2011.

MONTEIRO, L. Escribas e escrita: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: s.n., 2010.

NUNES, J. Tecnologias e educação: formação e práticas pedagógicas. Porto Alegre: s.n., 1994.

PEREIRA, M. Arte e interdisciplinaridade no ensino fundamental: estudos e relatos. Belo Horizonte: s.n., 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade de São Paulo: Ensino Fundamental — Arte. São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino de Arte. São Paulo: SEE, 2013.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, R. Práticas investigativas em arte: propostas para a escola básica. Campinas: s.n., 2018.

MARTINS, F. Planejamento colaborativo e avaliação formativa na escola. Salvador: s.n., 2017.

OLIVEIRA, C. Oficinas integradas: arte, ciência e linguagem na educação infantil e anos iniciais. Fortaleza: s.n., 2019.

BULLYING ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DISSERTATIVA

ALINI NASCIMENTO SOUSA ALVES

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar o bullying escolar sob a perspectiva das relações de gênero, buscando compreender as dinâmicas e impactos específicos que as concepções normativas sobre masculinidade e feminilidade têm sob este fenômeno. As relações de gênero são resultado de um processo de aprendizado ao longo da vida, que se inicia desde o nascimento e pode acabar por reforçar as desigualdades entre homens e mulheres. O bullying é uma forma de violência multifacetada que afeta inúmeras crianças e adolescentes em todo o mundo, resultando em consequências negativas para sua saúde física e mental, bem como para seu desempenho acadêmico. A pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, utilizando-se de revisão bibliográfica e análise de estudos de casos presentes na literatura para investigar as interações entre bullying e as relações de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Educação; Gênero; Violência escolar.

INTRODUÇÃO

O bullying é uma forma de violência que tem recebido crescente atenção nas pesquisas acadêmicas da área da educação. De acordo com Schultz et. al (2012) as primeiras pesquisas sobre o tema no Brasil tiveram origem na década de 90. Um dos principais estudos sobre o fenômeno foi realizado por Fante (2005) em escolas do interior de São Paulo entre os anos de 2001 e 2003. A pesquisa constatou que cerca de 49,8% dos alunos envolveram-se em comportamentos de bullying. Destes 22,4% eram vítimas, 14,9% eram autores e 12,83% eram vítimas e autores. Ainda de acordo com esse estudo, os principais comportamentos eram os maus-tratos verbais, com prevalência de apelidos pejorativos e as gozações, sendo a sala de aula o principal cenário da violência escolar.
De acordo com Fante (2005) o termo "bullying" tem origem na língua inglesa e não possui um equivalente direto na língua portuguesa. "Bully" pode ser traduzido como valentão e tirano, relacionado aos verbos oprimir e ameaçar. O bullying se caracteriza por manifestações de agressão física (bater, chutar, beliscar), verbal (apelidar, xingar, zoar, insultar), emocional (intimidar, ameaçar, perseguir), moral (difamar, caluniar, discriminar) e até mesmo virtual (discriminar e difamar por meio das redes sociais), material (furtar, roubar, danificar pertences) e moral (difamar, caluniar e discriminar). As agressões são caracterizadas como bullying pois são intencionais e repetidas e evidenciam uma relação desigual de poder sem motivação aparente (Fante, 2005). Nesse sentido, a perspectiva de gênero torna-se essencial para entender o bullying, pois as interações e comportamentos agressivos podem ser influenciados pelas normas sociais e expectativas de gênero presentes na sociedade, essas normas podem reforçar estereótipos prejudiciais e criar hierarquias de poder nas relações entre os estudantes.
Este artigo utilizará uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, a fim de explorar as diferentes manifestações do bullying escolar com ênfase nas relações de gênero.
Em um primeiro momento busco realizar uma revisão bibliográfica sobre o bullying escolar trazendo algumas discussões já levantadas pela literatura especializada.
Na segunda parte do artigo apresento o conceito de gênero conforme discutido pela historiadora norte-americana Joan Scott, além disso, busco demonstrar como o gênero dá significado às relações de poder no ambiente escolar, relacionando este conceito com o fenômeno do bullying, considerando fatores como o papel das expectativas de gênero na agressão.
Nas considerações finais busco apresentar algumas formas de intervenção e enfrentamento ao bullying entre os pares no ambiente escolar. Através desse trabalho, espero contribuir para uma compreensão mais aprofundada do bullying escolar e fornecer insights que possam orientar a imple-

mentação de políticas educacionais e outras intervenções eficazes para a prevenção e combate ao bullying baseado em gênero nas escolas. É fundamental criar ambientes educacionais seguros e inclusivos, onde todos os estudantes se sintam respeitados e protegidos.

BULLYING: CONCEITUANDO A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Abramovay (2002) aborda a violência escolar como um fenômeno complexo, relacionado a diversos fatores sociais, culturais, econômicos e institucionais. Ele argumenta que a violência na escola não é apenas uma questão individual, mas um reflexo das desigualdades e injustiças presentes na sociedade em geral.

Nesse sentido, a violência escolar não se limita apenas à agressão física, ela inclui também a violência simbólica, a violência moral e a violência estrutural. Abramovay (2002) dá exemplos que esclarecem o que o autor considera como violência moral:

> Falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher aos seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (ABRAMOVAY, 2002, p. 69)

De acordo com a literatura, " [...] o bullying diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal por meio da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de outra mais poderosa (Ribinski, 2022 apud. Neto, 2005). Esses comportamentos envolvem várias estratégias de intimidação do outro, resultando em práticas violentas realizadas por um indivíduo ou pequenos grupos de forma regular e frequente, o termo "bullying" inclui tanto a agressão individual quanto em grupo, como descrito por Olweus (1993).

As condutas de bullying possuem características comuns e específicas: são comportamentos que ocorrem ao longo de um período prolongado, direcionados a uma vítima específica. Essas agressões estão ligadas a um desequilíbrio de poder, o que torna difícil para a vítima se defender. Esse desequilíbrio de poder pode estar baseado em aspectos físicos, culturais, sociais, raciais ou econômicos. O agressor geralmente busca explorar sua vantagem na hierarquia de poder para exercer controle sobre a vítima.

De acordo com Kátia Regina Pupo (2007) para a melhor compreensão da problemática da violência escolar em sua complexidade e amplitude é necessário se apropriar das diversas áreas de conhecimento acadêmico, como a sociologia, a antropologia, a psicologia e as ciências jurídicas. Nas páginas que seguem, busco pautar minha reflexão de acordo com a perspectiva multidisciplinar.

CONTEXTUALIZANDO O BULLYING A PARTIR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Apresento o conceito de gênero utilizando como ancoragem teórica o trabalho de Joan Scott (1990). Em seu trabalho, Joan Scott (1990) retoma criticamente o conceito de gênero.

Scott (1990) traça um breve panorama histórico do uso das palavras gênero e sexo. De acordo com a autora, ao longo do tempo "[...] as pessoas utilizaram de forma figurada os termos gramaticais para evocar traços de caráter ou traços sexuais" (Scott, 1990, p. 50). Em contraste com essa perspectiva, as feministas passaram a fazer o uso da palavra gênero "[...] no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos" (Scott, 1990, p. 50)

A autora ressalta que o termo gênero ganhou força primeiro entre as feministas estadunidenses que queriam explicitar o aspecto social das distinções baseadas no sexo. O conceito passa a aparecer como uma alternativa à "sexo" e "diferença sexual" termos carregados de teor biologizante. Sublinhar as questões de gênero em cada disciplina significa a possibilidade de revisão dos mé-

todos do trabalho científico, além da adição de outras categorias de análise como raça e classe. O gênero se constitui como uma importante ferramenta de análise das relações de poder, nas palavras de Joan Scott (1990):

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição homem/mulher e fundamenta ao mesmo tempo o seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa, fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se ambos, partes do sentido do próprio poder (SCOTT, 1990, p. 21).

A compreensão de Scott (1990) acerca da definição de gênero é um passo importante para o entendimento das relações sociais pois enfatiza que as representações do feminino e do masculino são construções culturais e históricas.
Isto posto, é necessário fazer uma aproximação deste conceito com o universo de nosso interesse, a escola. Para realizar essa aproximação, busco utilizar o aporte teórico adotado para compreender as relações de gênero em contextos específicos.
De acordo com Ribinski (2022) as relações de gênero são um produto do aprendizado vivenciado pelo sujeito desde criança até a vida adulta, e agrava as desigualdades existentes entre o masculino e feminino em torno de quatro principais eixos: sexualidade, reprodução, divisão sexual do trabalho e cidadania (Ribinski, 2022 apud. Cabral, Díaz, 1998). Nesse sentido, o processo de generificação dos corpos nos traz reflexões, por exemplo, sobre a associação entre esporte e masculinidade; a vivência homossexual considerada como desviante e abjeta; a associação do corpo feminino com a maternidade.
Considerando que a escola desempenha um papel significativo na socialização das crianças e na reprodução de normas e valores de gênero na sociedade. Moreno Marimón aponta que a escola pode assumir uma dupla função:

Em lugar de ensinar o que os outros pensam, (a escola) pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo. (MARIMÓN, 1999, p. 17).

Na citação acima, Moreno Marimón (1990) busca demonstrar como a escola pode tomar para si a tarefa de desvelar e resistir às concepções e atitudes sexistas e também, por outro lado, escolher reproduzir as desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade. Caso a escola opte pela última opção estará contribuindo para a manutenção de um sistema de pensamento que organiza os sujeitos de acordo com os estereótipos de gênero. Goellner (2006) explica que a separação de meninos e meninas, em grupos de estudo, filas, por exemplo, muitas vezes é estimulada pelas atividades escolares e provocam insultos e agressões físicas ou verbais sem motivação específica.
Para Pupo (2007) a erradicação do sexismo no ambiente escolar vai além do tratamento equitativo de alunas e alunos. É necessário explicitar o caráter social e cultural dos modelos de conduta existentes e como:

A linguagem, o pensamento científico androcêntrico, os conteúdos de ensino das diversas disciplinas, os procedimentos pedagógicos e padrões de relação entre professoras (es) e alunas (os) contribuem para a manutenção do status quo feminino e masculino (PUPO, 2007, p. 66).

Enfim, é necessário compreender que essas dinâmicas são resultado de uma construção social, por essa razão, é necessário que a escola tenha um projeto político e pedagógico bem definido que trate as diferenças como um elemento fundamental no processo da aprendizagem.
Sobre a generificação dos corpos no âmbito escolar, a literatura sugere que o espaço escolar muitas vezes reforça a demarcação entre o que é considerado socialmente pertencente ao mundo feminino e ao mundo masculino. Michele Mattos Mattos (2012) sublinha:

Para a escola é mais aceitável que os meninos tenham uma tendência maior em romper com as regras do que as meninas, já que eles devem ser fortes e ágeis. Atitudes mais afressivas não são aceitáveis para as meninas, já que elas devem ser sempre delicadas e frágeis perante as práticas normalizadas para cada sexo (MATTOS, 2012, p. 42).

A violência de gênero pode ser caracterizada por qualquer forma de violência que ocorre devido à desigualdade entre os gêneros e afeta principalmente mulheres e pessoas com identidades de gênero dissidentes. É o que também demonstra o relatório produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019) é comum que meninos sejam provocados por sua falta de masculinidade ou meninas por sua falta de feminilidade.
Embora não exista uma prevalência do comportamento entre gêneros, pesquisas demonstram que a variedade de bullying praticada pelos meninos geralmente envolve a força física. Tal constatação não deve ser utilizada a favor da tese de uma agressividade natural e incontornável associada à masculinidade.
A literatura também revela que as meninas, ao contrário dos meninos, fazem uso de outras ferramentas como intrigas, fofocas e isolamento, difamação e exclusão social. Para Simmons (2004, p. 33) o bullying praticado é diferente pois reflete a diferença do universo tido socialmente como feminino e masculino.
Ainda que o bullying possa ser entendido como uma violência, na realidade do contexto escolar lidar com este fenômeno se mostra uma tarefa desafiadora sendo os atos de bullying erroneamente interpretados como uma simples indisciplina ou violação das regras institucionais da escola. Maria José D. Martins explicita:

Os conceitos de disciplina e de indisciplina estão claramente associados a determinados contextos sócio-históricos, aos valores e às políticas educativas dominantes e podem ainda variar em função de micro-contextos específicos como sejam a natureza das disciplinas ou unidades curriculares, dos métodos pedagógicos utilizados pelos professores e das regras de convivência que as escolas explicitam para os diferentes espaços e momentos em que decorrem as atividades de alunos, professores e funcionários. Para sabermos o que é e como prevenir a indisciplina numa determinada escola, devemos primeiro saber o que é e como é promovida a disciplina. (MARTINS, 2011, p. 01 apud FREIRE, 2011).

De acordo com Tognetta e Vinha (2008) o fenômeno transcende a mera indisciplina, as autoras o enxergam como uma forma de violência entre pares que deve ser analisado e compreendido do ponto de vista psicológico e do ponto de vista de sua especificidade, visando ajudar tanto as vítimas como os agressores. As autoras salientam que as propostas de intervenção devem abordar as relações interpessoais e intrapessoais, considerando a necessidade de ações abrangentes que busquem promover o desenvolvimento moral dos indivíduos.
Maria José Martins (2011) sugere algumas estratégias para lidar com o bullying: conduzir um reordenamento dos espaços de recreio e de circulação, realizar questionários ou entrevistas para identificação das condutas de bullying, realização de reuniões com os pais e professores e implementação de conteúdos curriculares que tenham por objetivo promover condutas cooperativas e pró-sociais.
As multifacetas do fenômeno se mostram evidentes quando consideramos as consequências vivenciadas pelas vítimas, dentre as principais consequências destacadas pela literatura estão: o abandono escolar, o não comparecimento regular às aulas, baixo desempenho acadêmico, uso de substâncias entorpecentes, depressão, ansiedade, isolamento social, baixa auto-estima e comportamento agressivo. O que supostamente deveria ser um ambiente acolhedor e inclusivo da diversidade, se mostra como um local hostil onde estudantes situados além do que se convencionou como normalidade podem ser potenciais vítimas de intimidação, exclusão e agressão.
Além disso, alunos vítimas de bullying rela-

tam sentimentos de medo e vergonha frente à possibilidade de expor aos pais e professores as agressões sofridas. Isto porque temem ser vítimas de silenciamento ou novas agressões. Como Kátia Regina Pupo (2007, p. 219) nos fala, a violência moral causa sentimentos negativos na percepção de si mesmo, o que acaba por impedir os "[...] alunos e alunas de encontrarem forças para solucionar os conflitos. Ainda de acordo com a autora, a baixa auto-estima dificulta a construção de relações interpessoais justas e equitativas, nesse sentido:

É preciso reconhecer a responsabilidade das escolas pelo estreito panorama de possibilidades que os (as) estudantes vislumbram na solução dos conflitos e buscar construir uma cultura de paz através de recursos originados no interior da própria instituição. Tratar a questão do manejo de situações conflitivas por meio de debates e grupos de discussão em sala de aula e da implantação de metodologias e de projetos pedagógicos que incorporem verdadeiramente a dimensão afetiva e relacional presentes na origem e desfechos dessas situações pode ser uma possibilidade promissora (PUPO, 2007, p. 219)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo busquei explorar a complexa relação entre o bullying e o gênero, destacando que não há prevalência de sexo ou gênero no envolvimento em atos de bullying, tanto como agressores quanto como vítimas. Demonstrei de acordo com a literatura existente que há sim diferenças nas manifestações do bullying entre os gêneros, é crucial compreender que todos os indivíduos são prejudicados por essa forma de violência.

As relações de gênero são construções sociais que definem as expectativas, papéis e comportamentos de homens e mulheres em uma determinada sociedade. Essas estruturas podem variar amplamente entre as culturas e ao longo do tempo. O papel das relações de gênero no bullying escolar é complexo e multifacetado. Como extensão da sociedade, o ambiente escolar também pode reproduzir expectativas, estereótipos, comportamentos e agressões.

As normas de gênero muitas vezes criam estereótipos e expectativas estritas de como meninos e meninas devem se comportar. Isso pode levar a manifestações de formas de bullying específicas de gênero. Por exemplo, os meninos podem ser alvo de agressão física e verbal, enquanto as meninas podem ser vítimas de bullying emocional e exclusão social. Além disso, as relações de poder influenciadas pelas normas de gênero podem afetar a perpetuação e tolerância do bullying nas escolas.

Por exemplo, homens geralmente são associados à força física e à capacidade de realizar tarefas vigorosas, liderança em áreas como trabalho e política. É esperado que homens reajam a situações perigosas de maneira destemida, que sejam competitivos na vida profissional e também se espera que os homens sejam reservados em relação às suas emoções e reprimam expressões emocionais de vulnerabilidade. Por último, há uma expectativa social de que os homens sejam provedores financeiros para suas famílias, assumindo a responsabilidade pelo sustento e bem-estar econômico do núcleo familiar.

Para prevenir a violência escolar e enfrentar o bullying, uma abordagem abrangente e inclusiva é essencial. Isso envolve a conscientização da diversidade de gênero e o respeito à identidade de cada sujeito, que deve ser promovido nos lares e nas escolas. Os educadores desempenham um papel vital na implementação de programas de prevenção do bullying, esforçando-se para criar uma comunicação empática e respeitosa com os alunos que deve envolver a comunidade em geral, incluindo pais, cuidadores e profissionais de saúde.

Outra estratégia eficaz é criar espaços seguros para que as vítimas denunciem o bullying sem medo de represálias. As pessoas que sofrem bullying devem ter acesso a mecanismos de resolução de problemas e apoio psicológico.

Também é importante perceber que o bullying baseado em gênero afeta não apenas a vítima, mas também o perpetrador.

Meninos e meninas podem internalizar essas normas de gênero e buscar ganhar po-

der e status através do bullying. Portanto, abordar o bullying escolar relacionado ao gênero requer não apenas a proteção das vítimas, mas também a desconstrução das normas de gênero prejudiciais e a promoção de relações saudáveis e igualitárias entre os estudantes.

Em última análise, a sociedade como um todo precisa se esforçar continuamente para desafiar as normas de gênero e promover uma cultura de respeito e igualdade. Através da colaboração entre escolas, famílias e profissionais, podemos criar um ambiente onde todos sejam tratados com respeito e dignidade.

O bullying escolar está intimamente relacionado às relações de gênero. Ao abordar o bullying relacionado ao gênero, é imperativo reconhecer e desafiar as normas de gênero prejudiciais que perpetuam esse comportamento. Somente por meio de uma abordagem abrangente, interdisciplinar e inclusiva que promova a igualdade de gênero e o respeito mútuo podemos combater efetivamente o bullying escolar e criar ambientes de aprendizagem seguros e saudáveis para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (org.) Escola e violência. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília: Unesco, 2002.

FANTE, Cléo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005. LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria. Rio de Janeiro, 2005. P. 164-175.

GOELLNER, Silvana V; SILVA, Ana Márcia. Esporte, Lazer, ciência e tecnologia: indicadores para uma política nacional. Lecturas educacion fisica y deportes (Buenos Aires), Buenos Aires, v. 92, 2006.

MARTINS, M. J DE. Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. Disponível em: <http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_01a_03_MJDM.htm>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MATTOS, M. Z. DE. Bullying e as relações de gênero presentes no espaço escolar. 2012.

MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

OLWEUS, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

PUPO, Katia Regina. Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.48.2007.tde-27112007-142609. Acesso em: 28 jun. 2023.

REGINA, L.; TOGNETTA, P.; PILEGGI VINHA, T. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos %20em%20conflito.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

RIBINSKI, G. INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS DIFERENTES CONTEXTOS DO BULLYING. Disponível em: <https://repositorio.udf.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4293/1/TCC_gabrielly%20ribinski.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, nº 16.v.2, p. 5-22, jul/dez, 1990.

SCHULTZ, N. C. W. et al. A compreensão sistêmica do bullying. Psicologia em Estudo, v. 17, p. 247–254, 1 jun. 2012.

SIMMONS, R. Garota fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação

mundial. 2019. Disponível em:https://sites.usp.br/sp-proso/wpcontent/uploads/sites/526/2019/07/violencia_es colar_bullying_unesco.pdf. Acesso em: 28 jun. de 2023

ARTE E CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA O PROTAGONISMO E A AUTORIA INFANTIL

AMARALINA PEREIRA

RESUMO
Este artigo discute a convergência entre linguagens plásticas convencionais e tecnologias digitais na Educação Infantil, sob a ótica da mediação docente sensível. Analisa-se como o uso de ferramentas como fotografia digital, aplicativos de criação visual e animações em stop-motion não apenas ampliam as possibilidades expressivas, mas ressignificam o protagonismo das crianças de 4 a 5 anos. Fundamentado nas diretrizes da BNCC e em aportes teóricos sobre cultura maker e infância, o estudo investiga como as práticas pedagógicas híbridas atuam na superação da dicotomia entre o "físico" e o "virtual". Nessa perspectiva, o suporte digital é compreendido como um novo suporte artístico — um desdobramento do lápis e do pincel — que permite à criança explorar a tridimensionalidade, o tempo e o movimento. Investiga-se de que forma essa integração promove experiências estéticas significativas, transformando a tela de um espaço de consumo passivo em um território de autoria e construção de narrativas visuais autênticas. A análise evidencia que, mediante planejamento intencional, as tecnologias funcionam como extensões do corpo e do pensamento infantil, criando pontes cognitivas entre o gesto manual e a manipulação digital. Os resultados apontam que a hibridização de materiais não substitui o repertório tradicional, mas o tensiona e o expande, enriquecendo os processos criativos e o desenvolvimento da alfabetização visual. Conclui-se que o letramento digital na pré-escola, quando aliado à educação estética, favorece uma formação integral, crítica e conectada à contemporaneidade, garantindo à criança o direito de ser produtora de cultura em um mundo cada vez mais mediado pela imagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Artes Visuais; Tecnologias Digitais; Cultura Maker; Protagonismo Infantil; BNCC.

ABSTRACT
This article discusses the convergence between conventional plastic languages and digital technologies in Early Childhood Education, from the perspective of sensitive teacher mediation. It analyzes how the use of tools such as digital photography, visual creation apps, and stop-motion animation not only expands expressive possibilities but also redefines the protagonism of children aged 4 to 5. Grounded in the BNCC (National Common Curricular Base) guidelines and theoretical contributions on maker culture and childhood, this study investigates how hybrid pedagogical practices act in overcoming the dichotomy between the "physical" and the "virtual." In this perspective, the digital medium is understood as a new artistic support — an unfolding of the pencil and the brush — that allows the child to explore tridimensionality, time, and movement. It investigates how this integration promotes meaningful aesthetic experiences, transforming the screen from a space of passive consumption into a territory of authorship and the construction of authentic visual narratives. The analysis evidences that, through intentional planning, technologies function as extensions of the child's body and thought, creating cognitive bridges between manual gestures and digital manipulation. The results indicate that the hybridization of materials does not replace the traditional repertoire but rather tensions and expands it, enriching creative processes and the development of visual literacy. It concludes that digital literacy in preschool, when allied with aesthetic education, fosters an integral and critical formation connected to contemporary life, ensuring the child's right to be a producer of culture in a world increasingly mediated by images.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Visual Arts; Digital Technologies; Maker Culture; Child Protagonism; BNCC.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por uma

onipresença da imagem e da informação digital, um cenário que redefine as formas como as crianças interagem com o mundo e expressam suas subjetividades. No contexto da Educação Infantil, a incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano escolar transcende a mera modernização de equipamentos; trata-se de uma transformação substancial nas experiências de criação e aprendizagem. Este movimento exige uma postura docente sensível e intencional, capaz de compreender que o uso de suportes como tablets, câmeras fotográficas e softwares de animação não opera em substituição ao fazer manual, mas sim como uma expansão do repertório plástico tradicional.

Historicamente, o ensino de artes na pré-escola centrou-se em materiais táteis, como o lápis, a tinta e a modelagem. No entanto, o advento da cultura digital convoca a escola a reconhecer o hibridismo de linguagens. Nesse sentido, o digital não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um "novo pincel" que permite à criança explorar dimensões como o tempo, o movimento e a interatividade. A proposta não é o abandono do contato físico com a matéria, mas a promoção de um diálogo onde o gesto manual e o pixel se complementam na construção de sentidos.

Este artigo investiga como a integração entre linguagens plásticas e tecnologias digitais pode favorecer o protagonismo infantil e a autoria, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, ao estabelecer o campo de experiências "Traços, sons, cores e formas", valida o uso de recursos tecnológicos como ferramentas de manipulação estética e exploração criativa. Sob os princípios da cultura maker, busca-se refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem a criança como produtora de cultura, capaz de transitar com autonomia entre a materialidade física e a virtualidade.

O problema que norteia esta pesquisa reside na busca por práticas que transformem a tela de um espaço de consumo passivo em um território de investigação e narrativa. Ao longo deste trabalho, serão discutidas estratégias como a fotografia digital e o stop-motion, analisando de que forma essas ferramentas podem potencializar o olhar artístico da criança de 4 a 6 anos, garantindo-lhe o direito de ser protagonista em seus processos de criação e alfabetização visual.

LINGUAGENS PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As linguagens plásticas na Educação Infantil transcendem a mera atividade recreativa, configurando-se como um campo vital de investigação e construção de conhecimento. Ao manipular materiais diversos, a criança não apenas exercita sua coordenação motora, mas elabora hipóteses sobre o mundo, utilizando as cores, as formas e as texturas como ferramentas de pensamento.

Nesse contexto, a arte deve ser compreendida sob a ótica da experiência e da descoberta. Para Ostetto (2014), a prática artística com crianças pequenas não pode ser reduzida ao produto final ou à decoração da sala de aula. A autora defende que o foco deve residir no percurso criativo do aluno, afirmando que:

[...] "O fazer artístico na escola precisa ser nutrido por experiências significativas, que permitam à criança inventar, experimentar e dar sentido ao que vê e sente, longe da pressão por resultados estereotipados ou cópias de modelos prontos" (OSTETTO, 2014, p. 45).

Nessa perspectiva, as linguagens plásticas funcionam como um sistema simbólico complexo. Ao invés de repetir padrões pré-estabelecidos pelo professor, a criança deve ser encorajada a explorar a materialidade de forma autônoma. Barbosa (2010) corrobora essa visão ao destacar que a educação estética é um direito de cidadania, essencial para que o sujeito possa interpretar e transformar sua própria realidade cultural. De acordo com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), o ensino das artes deve se sustentar no equilíbrio entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a contextualização histórica. Transportando esse conceito para a Educação Infantil, percebe-se que as linguagens plásticas oferecem suporte para que a criança desenvolva sua alfabetização visual.

"A criança não apenas 'faz' o desenho; ela aprecia sua própria marca e a marca do ou-

tro, compreendendo que o gesto artístico é uma forma de comunicação que pode habitar tanto o papel quanto outros suportes visuais" (BARBOSA, 2010, p. 32).

Assim, o papel do docente não é o de um instrutor técnico, mas o de um mediador que organiza o espaço e os materiais para que o "acontecimento artístico" ocorra de forma fluida e autoral. Nessa perspectiva de expansão do olhar, a obra do artista brasileiro Vik Muniz oferece uma contribuição valiosa para a reflexão pedagógica. Muniz é reconhecido por utilizar materiais inusitados (como chocolate, lixo reciclado ou pigmentos) para criar imagens que depois são registradas por meio da fotografia. Essa prática dialoga diretamente com a infância, pois, como aponta Barbosa (2010), a arte é uma forma de transformar a matéria em sentido. Ao observar que um artista pode criar uma imagem usando o que está ao seu redor e depois eternizá-la digitalmente, a criança compreende a fluidez entre os suportes.
Portanto, as linguagens plásticas na infância representam o que Ostetto (2014) denomina como o "alimento da alma infantil". Quando a escola valoriza o processo criativo em detrimento da mera reprodução, ela garante que a criança utilize as artes visuais como uma linguagem viva, capaz de dialogar com os novos suportes tecnológicos que emergem na contemporaneidade.
Complementando essa visão, é imprescindível evocar o conceito das "cem linguagens da criança", proposto por Loris Malaguzzi. Para o autor, a criança é um sujeito potente que possui múltiplas formas de interagir com o mundo, não havendo hierarquia entre o pensamento lógico e a expressão poética. Malaguzzi (1999) critica o modelo escolar que fragmenta o conhecimento e silencia as potencialidades infantis, defendendo que o ambiente educativo deve ser um laboratório de possibilidades. Ao valorizar as linguagens plásticas, o professor permite que a criança utilize o traço e a forma como ferramentas de investigação simbólica. Na abordagem Reggio Emilia, o Ateliê não é um local de tarefas prontas, mas um espaço de pesquisa onde a estética e o aprendizado caminham juntos.

Nesse sentido, a experiência com a arte na pré-escola não é um evento isolado, mas uma forma de "alfabetização estética". Segundo Leite Filho (2018), o contato com diferentes suportes e materiais educa o olhar da criança, permitindo que ela desenvolva uma percepção crítica da imagem. O autor argumenta que a sensibilidade artística construída no manuseio do papel, da argila e das tintas serve de base para que o aluno compreenda, futuramente, outras formas de representação visual.
A conexão entre a materialidade física e a expressividade é reforçada por Edith Derdyk (2015), ao afirmar que o desenho é um ato de "grafar o pensamento". Para a autora, quando a criança risca uma superfície, ela está deixando uma marca autoral no mundo. Essa percepção de autoria é o que sustenta o desenvolvimento do protagonismo infantil, pois:

"A criança que experimenta a liberdade do gesto criativo nas artes plásticas desenvolve a confiança necessária para explorar novos territórios de aprendizagem, compreendendo que suas marcas — sejam elas físicas ou digitais — possuem valor e significado" (DERDYK, 2015, p. 82).

Sob esse prisma, as linguagens plásticas tradicionais preparam o terreno cognitivo e sensório-motor para o diálogo com novas interfaces. A transição do suporte físico para o suporte tecnológico não deve ser vista como uma ruptura, mas como um processo de continuidade e expansão. Como aponta Leite Filho (2018), a criança contemporânea já nasce imersa em uma cultura visual híbrida, onde o toque na tela e o traço no papel coexistem como meios legítimos de exploração. Essa compreensão de que a arte é uma linguagem em constante mutação de suportes nos conduz à necessidade de investigar como a cultura digital se insere nesse ecossistema. Assim, a fluidez com que a criança manipula materiais plásticos oferece o substrato necessário para que o uso de ferramentas tecnológicas deixe de ser apenas entretenimento e se torne, efetivamente, uma nova via de criação e letramento.

CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIAS COMO LINGUAGEM DE AUTORIA NA INFÂNCIA

Ao adentrarmos o universo da cultura digital na Educação Infantil, é fundamental compreender que as tecnologias não devem ser reduzidas a ferramentas de distração ou de consumo passivo. Pelo contrário, quando integradas ao fazer artístico, elas se constituem como linguagens de autoria. Para Fantin (2018), o desafio da escola contemporânea consiste em converter o "uso" da tecnologia em "apropriação", permitindo que a criança deixe de ser apenas espectadora para se tornar produtora de cultura.

Nesse cenário, a Cultura Maker surge como uma abordagem que reforça o "aprender fazendo" (learning by doing). De acordo com Blikstein (2013), o uso de ferramentas digitais no ambiente escolar deve proporcionar uma emancipação intelectual, onde o aluno utiliza a máquina para dar forma às suas ideias. Na préescola, isso se traduz no hibridismo entre o físico e o digital: onde por exemplo, a criança modela um personagem em massinha (plástica tradicional) e, por meio de um aplicativo de stop motion, confere-lhe vida e movimento (linguagem digital).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) legitima essa integração ao prever que a criança deve "explorar e descrever relações de causalidade e movimento nas transformações do mundo físico e digital" (BRASIL, 2018). O texto normativo aponta que a experiência com o digital na infância deve ser pautada pela ética e pela estética, garantindo o direito de expressão. Segundo Pretto (2017), a educação não pode ignorar as redes de comunicação e as novas mídias, pois:

"Integrar as tecnologias ao cotidiano escolar é permitir que a criança compreenda as engrenagens do mundo atual, utilizando as telas não como janelas de isolamento, mas como espaços de colaboração, criação e visibilidade de suas próprias narrativas" (PRETTO, 2017, p. 112).

Dessa forma, a fotografia digital e a animação tornam-se extensões do olhar infantil. Ao capturar uma imagem com o tablet, a criança está realizando escolhas estéticas — enquadramento, luz e ângulo — que são, em essência, as mesmas escolhas feitas por um pintor diante da tela. Como afirma Fantin (2018), a tecnologia funciona aqui como um "brinquedo de pensar", que desafia a criança a planejar, sequenciar e executar projetos autorais.

Portanto, a hibridização das linguagens plásticas com as digitais promove o que a BNCC denomina de protagonismo. Ao transitar entre o lápis e o pixel, a criança de 4 a 6 anos desenvolve uma fluência multimodal, aprendendo que diferentes suportes podem coexistir para materializar sua imaginação. Essa base teórica sustenta a prática pedagógica que será descrita a seguir, demonstrando que a inovação na Educação Infantil reside na capacidade de unir a sensibilidade do fazer manual à potência da era digital.

Além das competências previstas na BNCC, a integração das tecnologias e das artes encontra amparo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O documento estabelece que as propostas pedagógicas devem garantir experiências que "incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças sobre o mundo físico e social, o tempo e a natureza" (BRASIL, 2010). Ao incluir o digital como suporte artístico, o professor cumpre o preceito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), que em seu Artigo 26 define o ensino da arte como componente curricular obrigatório voltado ao desenvolvimento cultural. Assim, a hibridização de linguagens deixa de ser uma opção acessória e passa a ser compreendida como o cumprimento de um direito da criança de acessar o patrimônio cultural, científico e tecnológico da sociedade, promovendo uma inclusão digital crítica desde a primeira infância.

A TRAJETÓRIA MULTIMODAL: DO GESTO MANUAL À NARRATIVA DIGITAL

A integração de recursos tecnológicos na Educação Infantil promove o que se pode chamar de ampliação da expressão criativa. Longe de limitar a imaginação, o registro fotográfico e a animação em stop-motion funcionam como catalisadores de novas possibilidades estéticas. Ao construir personagens de massinha e, posteriormente,

conferir-lhes vida por meio da tecnologia, a criança não apenas reproduz a realidade, mas constrói narrativas próprias. Como afirma Pillar (2012), a leitura e a produção de imagens na contemporaneidade exigem que o sujeito saiba transitar por diferentes meios para expressar seu pensamento visual.
Nesta perspectiva, a integração entre o manual e o digital configura uma trajetória multimodal de criação. Observa-se que o uso de tablets e câmeras não atua em substituição às linguagens tradicionais, como o desenho ou a pintura; ao contrário, estabelece-se um ciclo de retroalimentação. Uma criança que desenha no papel e, em seguida, utiliza o ambiente digital para manipular sua obra, criar cenários e transformar imagens estáticas em vídeos animados, está exercitando uma forma complexa de alfabetização. Segundo Kress (2010), a multimodalidade é a capacidade de combinar diferentes modos de representação (visual, gestual e tecnológico) para produzir um sentido único e autoral:

"O hibridismo entre o tátil e o virtual permite que a criança explore a materialidade da arte enquanto desenvolve fluência nas linguagens do seu tempo, garantindo que o fazer artístico seja, acima de tudo, um ato de investigação" (KRESS, 2010, p. 54).

Quando o aluno se torna o "diretor" de sua própria animação, ele deixa de ser um consumidor passivo de mídias para tornar-se um produtor de sentidos. A tecnologia, portanto, sob a ótica da Cultura Maker, deixa de ser um acessório para tornar-se uma via de responsabilidade e autoria, onde a criança reconhece que sua marca pessoal — seja ela um traço de giz ou um clique digital — possui potência comunicativa no mundo contemporâneo.

RELATO DE PRÁTICA: O ENCONTRO DO ATELIÊ COM O DIGITAL
Este relato descreve a experiência pedagógica vivenciada com uma turma de 28 crianças com idade entre 4 e 6 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na zona leste da cidade de São Paulo. A prática foi estruturada para investigar a transição da linguagem plástica tradicional para a animação digital, utilizando a Documentação Pedagógica como fio condutor para registrar os processos de autoria dos alunos.
Previamente, as crianças assistiram a desenhos criados com a técnica de stopmotion. Ao serem questionadas sobre como foram feitos, algumas responderam: “com massinha!”. O processo foi então demonstrado através de vídeos educativos. Inspirada por Reggio Emilia, a sala foi organizada como um "Ateliê de Investigação" dividido em cantos: o Canto da Matéria (materiais plásticos tradicionais como massinha de modelar, argila, papéis coloridos e tintas) e o Canto da Imagem (tablets e suportes para estabilização da câmera). Devido ao número de crianças, foram criados "cantos de interesse" adicionais para permitir a mediação em pequenos grupos. A prática então se desenvolveu em três etapas fundamentais, que evidenciaram o hibridismo pretendido:

A Gênese do Personagem: Inicialmente, as crianças foram convidadas a criar seres e cenários utilizando massinha artesanal. Neste momento, observei a exploração tátil e a construção tridimensional. Uma criança, ao finalizar seu personagem, afirmou: "Ele ainda está dormindo, precisa acordar para a história", sinalizando a prontidão para a próxima etapa.

A Introdução ao stop motion: Em pequenos grupos utilizando o aplicativo Stop Motion Studio, introduzi a técnica de forma lúdica. Expliquei que, para o personagem "acordar", precisaríamos de muitos cliques pequenos, além de calma e atenção para remodelar os personagens criados. Cada criança ou dupla assumiu o papel de "diretor de fotografia", decidindo o enquadramento e realizando o disparo digital após cada pequeno movimento na massinha.
A Narrativa Coletiva: Após a captura das fotos, assistimos juntos à sequência em velocidade rápida. O entusiasmo das crianças ao verem sua produção manual ganhar vida digital confirmou o que Blikstein (2013) aponta como o empoderamento por meio da construção digital.
Como docente-pesquisadora, utilizei o Diá-

rio de Campo para anotar as falas das crianças e a Fotografia de Processo (não apenas do resultado, mas das mãos das crianças em ação). Esses registros permitiram analisar como a tecnologia funcionou como uma extensão do corpo: a criança usava os dedos para moldar a massa e o mesmo dedo para disparar o clique no tablet, unindo o gesto ancestral ao comando contemporâneo.

Durante o relato, percebeu-se que a maior dificuldade não foi técnica, mas sim o exercício da paciência que o stop motion exige. No entanto, essa espera gerou um aprendizado sobre o tempo da criação. A mediação buscou garantir que o tablet não fosse o protagonista, mas sim o instrumento que deu "voz" e "movimento" ao pensamento plástico que a criança já havia iniciado na massinha.

CONCLUSÃO

A trajetória percorrida neste estudo revela que o fazer artístico na infância não deve ser prisioneiro de uma dicotomia entre o analógico e o digital. Ao entrelaçar a sensibilidade estética das artes plásticas com as potencialidades das novas mídias, percebe-se que a escola se torna um espaço de convergência, onde o gesto ancestral de moldar a matéria e o comando contemporâneo de capturar o pixel coexistem em harmonia. A conclusão fundamental é que a tecnologia, quando despida de seu caráter meramente instrumental, emerge como um novo suporte expressivo que não substitui o lápis, mas expande o horizonte de possibilidades da criança.

Ao longo da investigação e do relato de prática, ficou evidente que ferramentas como a fotografia e o stop-motion, quando mediadas com intencionalidade pedagógica, atuam como extensões do pensamento infantil. Os resultados observados demonstram que essa integração, sob a ótica da Cultura Maker e das diretrizes da BNCC, favorece o fortalecimento do protagonismo infantil. Ao transitar entre a materialidade da massinha e a virtualidade da tela, a criança deixa de ser uma espectadora passiva para assumir o papel de autora e diretora de suas próprias narrativas visuais. E o papel do professor é o diferencial ético e estético nesse processo. A experiência realizada na Zona Leste de São Paulo reafirma que a inovação educativa reside menos na sofisticação dos aparelhos e mais no planejar docente de contextos de investigação.

Em suma, garantir que a criança explore tanto o pincel quanto o tablet é assegurar o acesso às "cem linguagens" defendidas por Malaguzzi. Conclui-se, portanto, que a alfabetização visual e o letramento digital devem caminhar juntos, preparando os pequenos para serem não apenas usuários de tecnologia, mas criadores conscientes e críticos de cultura em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BLIKSTEIN, Paulo. Digital Fabrication and 'Making' in Education: The Democratization of Invention. In: Walter-Herrmann, J. & Büching, C. (Eds.). FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 10 fev. 2026.

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

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 24. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021.

CIEB. Currículo de Referência em Tecnologia e Computação: Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. São Paulo: CIEB, 2018. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/. Acesso em: 12 fev. 2026.

DERDYK, Edith. O desenho da figura humana. São Paulo: Editora Senac, 2015.

FANTIN, Mônica. Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências. Curitiba: Appris, 2018.

KRESS, Gunther. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LEITE FILHO, Aristeo. Tecnologias e Educação Infantil: o que pensam e o que fazem os professores. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Arte, infância e formação de professores: autoria e transcriação. Campinas: Papirus, 2014.

PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PRETTO, Nelson De Luca. Educação e redes de comunicação: por uma cultura digital. Salvador: EDUFBA, 2017.

A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS SÉRIES INICIAIS

ANA CAROLINA DO LAGO

RESUMO
O presente artigo discute a importância da literatura infantil como elemento essencial no processo de desenvolvimento das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando suas dimensões cognitiva, emocional e social. A leitura literária, quando inserida de forma planejada e contínua no contexto escolar, contribui significativamente para a formação integral do educando, estimulando a imaginação, a criatividade e a ampliação do repertório linguístico. Além disso, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da construção de valores éticos e culturais fundamentais à convivência em sociedade. O estudo destaca que o acesso a obras adequadas à faixa etária possibilita experiências significativas de aprendizagem, fortalecendo o vínculo da criança com o universo da leitura desde os primeiros anos escolares. Nesse contexto, ressalta-se a atuação do professor como mediador do processo leitor, responsável por promover práticas pedagógicas intencionais, diversificadas e contextualizadas, capazes de despertar o interesse e o prazer pela leitura. A criação de ambientes alfabetizadores e o incentivo ao contato frequente com livros ampliam as oportunidades de interação, interpretação e produção de sentidos. Conclui-se que a literatura infantil não apenas contribui para o desempenho acadêmico, mas também desempenha papel fundamental na construção da identidade, da autonomia e da participação ativa da criança no meio social, tornando a aprendizagem mais significativa e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Desenvolvimento Integral; Leitura; Ensino Fundamental; Formação do Leitor.

ABSTRACT
This article discusses the importance of children's literature as an essential element in the development process of students in the early years of Elementary Education, considering its cognitive, emotional, and social dimensions. Literary reading, when systematically and purposefully integrated into the school context, significantly contributes to the holistic development of the child, stimulating imagination, creativity, and the expansion of linguistic repertoire. Furthermore, it fosters critical thinking, aesthetic sensitivity, and the construction of ethical and cultural values that are fundamental to social interaction. The study highlights that access to age-appropriate literary works provides meaningful learning experiences, strengthening children's connection with the world of reading from their first school years. In this context, the teacher's role as a mediator of the reading process is emphasized, promoting intentional, diverse, and contextualized pedagogical practices capable of encouraging interest and enjoyment in reading. The creation of literacy-rich environments and frequent contact with books expand opportunities for interaction, interpretation, and meaning-making.It is concluded that children's literature not only enhances academic performance but also plays a fundamental role in building identity, autonomy, and active social participation, making learning more meaningful and humanizing.

KEYWORDS: Children's Literature; Holistic Development; Reading; Elementary Education; Reader Formation.

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma fase fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo marcada por intensas transformações nas dimensões cognitiva, emocional e social. Durante esse período, as experiências vivenciadas e as aprendizagens adquiridas irão influenciar de forma significativa o processo de formação do indivíduo, moldando suas habilidades, valores e competências para o enfrentamento dos desafios futuros. Nesse contexto, a literatura infantil revela-se como uma ferramenta de grande relevância, capaz de promover e potencializar esse desenvolvimento de maneira lúdi-

ca, criativa e significativa. Através da leitura de livros, as crianças têm a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico, estimular a imaginação, compreender diferentes realidades e internalizar valores essenciais para sua formação ética e social.

A importância da literatura infantil no processo de aprendizagem transcende o simples entretenimento, configurando-se como um instrumento pedagógico que contribui para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Segundo Vygotsky (1998), a interação social mediada pela cultura, incluindo a leitura de textos literários, é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a linguagem, a atenção e a memória. Nesse sentido, a literatura infantil oferece possibilidades de enriquecimento do vocabulário, de estímulo à criatividade e de formação do pensamento crítico, elementos essenciais na trajetória de alfabetização e na formação do educando.

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, a leitura de obras literárias estimula o raciocínio lógico, a compreensão de conceitos abstratos e a construção de categorias mentais, contribuindo para a formação de uma visão mais ampla e crítica do mundo. Autores como Soares (2004) ressaltam que a literatura infantil desempenha papel fundamental na ampliação do vocabulário, na compreensão de narrativas e na reflexão sobre diferentes contextos sociais e culturais. Além disso, o contato com histórias e personagens diversos favorece a formação de habilidades de interpretação, análise e síntese, essenciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal das crianças.

Por outro lado, a literatura infantil também exerce um papel crucial na dimensão emocional e social do desenvolvimento infantil. Segundo Martins (2010), a leitura de histórias propicia às crianças experiências emocionais que favorecem a empatia, a compreensão de seus próprios sentimentos e a resiliência diante de adversidades. Ao identificarem-se com personagens e enredos, as crianças aprendem a lidar com emoções complexas, desenvolvem habilidades de convivência e fortalecem sua capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis. Ademais, a troca de ideias em torno das narrativas literárias promove a socialização, o debate de valores e a ampliação do entendimento sobre diferentes culturas e formas de vida, contribuindo para a formação de uma visão mais pluralista e tolerante.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar de que forma a literatura infantil influencia o desenvolvimento das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando sua relevância na formação integral do educando. Para tanto, abordará as contribuições da literatura para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a leitura como instrumento de promoção de aprendizagens significativas e de formação de cidadãos críticos e sensíveis às diversidades humanas.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no processo de formação e desenvolvimento da criança, indo muito além de seu caráter de entretenimento. Trata-se de um instrumento pedagógico que contribui significativamente para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores essenciais para o seu crescimento integral. Segundo Vygotsky (1998), a interação social e a mediação cultural são elementos centrais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo a leitura de textos literários uma das principais formas de promover esse processo. Assim, a literatura infantil não apenas estimula a linguagem, mas também potencializa a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico, aspectos indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento psicológico do indivíduo ocorre primeiramente em um contexto social, onde a interação com outros seres humanos, especialmente com adultos e pares mais avançados, possibilita a internalização de funções superiores. Nesse contexto, a leitura de textos literários infantis funciona como uma ferramenta de mediação cultural, permitindo às crianças experimentar novas ideias, emoções e conceitos de forma lúdi-

ca e significativa. Essa mediação contribui para que as crianças ampliem suas habilidades linguísticas, compreendam diferentes pontos de vista e desenvolvam a capacidade de reflexão. A leitura de histórias, poemas e outros textos literários, portanto, é um meio pelo qual as crianças internalizam conhecimentos culturais, valores e normas sociais, além de estimular o desenvolvimento de sua linguagem oral e escrita.

Além do aspecto social e cultural, a literatura infantil também favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Os textos literários oferecem às crianças um universo de possibilidades, onde podem explorar mundos fantásticos, personagens incríveis e situações imaginativas. Segundo Piaget (1977), a imaginação desempenha um papel crucial na construção do pensamento simbólico, que é fundamental para a aprendizagem e para a resolução de problemas. Ao envolver-se com narrativas ficcionais, as crianças aprendem a criar cenários, a estabelecer relações entre elementos diversos e a desenvolver habilidades de abstração. Esses processos são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que estimulam a capacidade de pensar de forma flexível e inovadora.

Outro aspecto relevante da literatura infantil é o estímulo ao pensamento crítico. Ao lerem diferentes tipos de textos, as crianças aprendem a questionar, a analisar informações e a formar suas próprias opiniões. A leitura de histórias que apresentam dilemas, conflitos ou valores morais promove a reflexão ética e a compreensão de diferentes perspectivas. Segundo Freire (1987), a educação deve promover a autonomia do sujeito, e a literatura infantil, ao oferecer múltiplos olhares e possibilidades interpretativas, contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica e consciente. Assim, a leitura não é apenas uma atividade de consumo passivo, mas uma prática que incentiva a reflexão e a formação de uma consciência crítica desde os primeiros anos de vida.

Por fim, é importante destacar que a literatura infantil deve ser inserida de forma sistemática no ambiente escolar e familiar, pois seu potencial de transformação é enorme. A escolha de textos adequados às faixas etárias, bem como a mediação de adultos qualificados, potencializa os benefícios da leitura. Além disso, a criação de um ambiente literário rico, com acesso a livros, atividades de contação de histórias e discussões sobre os textos, favorece o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a literatura infantil não é apenas uma ferramenta de lazer, mas um elemento indispensável na formação de indivíduos críticos, criativos e socialmente responsáveis.

Em síntese, a literatura infantil é uma aliada poderosa no processo de desenvolvimento da criança, contribuindo para a aquisição de competências linguísticas, estimulando a imaginação e promovendo o pensamento crítico. Como destacou Vygotsky (1998), o papel da interação social e da mediação cultural na formação do sujeito é fundamental, e a leitura de textos literários é uma das principais vias para essa mediação. Portanto, é imprescindível valorizar e promover o acesso à literatura infantil em todos os ambientes de formação, reconhecendo seu potencial educativo e transformador na construção de uma sociedade mais refletida, criativa e culturalmente rica.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LITERÁRIO NA INFÂNCIA

O desenvolvimento cognitivo e literário na infância é um tema de grande relevância para a compreensão do processo de aprendizagem e formação integral das crianças. Nesse período crucial, a interação com obras literárias desempenha um papel fundamental na estimulação de diversas habilidades cognitivas, contribuindo significativamente para o aprimoramento do raciocínio, da memória e da compreensão de mundo. Segundo autores como Soares (2004), a literatura infantil não apenas entretém, mas também funciona como uma ferramenta poderosa na formação do pensamento lógico e na ampliação do vocabulário, aspectos essenciais na fase de alfabetização. Assim, a leitura de textos literários durante a infância promove um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades de análise, interpretação e reflexão, que serão fundamentais para o processo de aprendizagem ao longo da vida.

A literatura infantil, por sua vez, possui ca-

racterísticas específicas que facilitam seu papel no desenvolvimento cognitivo. Obras voltadas para o público infantil geralmente apresentam uma linguagem acessível, recursos narrativos que estimulam a imaginação e histórias que abordam temas do cotidiano de forma lúdica e significativa. Essa abordagem permite às crianças estabelecerem conexões entre o mundo real e o imaginário, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada de conceitos abstratos. Além disso, a leitura de literatura infantil favorece a formação de categorias mentais, uma vez que as crianças começam a organizar suas experiências e conhecimentos por meio de símbolos, personagens e enredos apresentados nas histórias. Essa atividade contribui também para o fortalecimento da memória, pois ao recontar histórias ou discutir seus elementos, as crianças exercitam a retenção e a recuperação de informações, habilidades essenciais ao longo de toda a trajetória escolar.

Outro aspecto importante do desenvolvimento literário na infância é o fortalecimento do vocabulário e das habilidades de linguagem. Segundo Soares (2004), a exposição a diferentes textos e estilos narrativos amplia o repertório linguístico das crianças, facilitando a aquisição de novas palavras e expressões. Essa ampliação do vocabulário é crucial para a formação de uma comunicação eficaz, que influenciará positivamente o desempenho escolar e as relações sociais. Além disso, a leitura de obras literárias estimula a compreensão de diferentes estruturas textuais, promovendo o desenvolvimento da competência leitora e a capacidade de interpretar mensagens complexas. A interação com textos literários também favorece a formação de hábitos de leitura, que são essenciais para o sucesso acadêmico e para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ademais, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, uma habilidade que se manifesta na capacidade de estabelecer relações, fazer inferências e resolver problemas. Ao explorar narrativas com enredos que envolvem conflitos e soluções, as crianças aprendem a identificar causas e efeitos, desenvolver hipóteses e elaborar estratégias de resolução. Essas habilidades, além de fortalecerem o raciocínio, estimulam a criatividade e a capacidade de pensamento crítico. Assim, a leitura de obras literárias funciona como um estímulo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, que serão essenciais para a formação de indivíduos capazes de compreender e atuar no mundo de forma autônoma e reflexiva.

Por fim, é importante destacar que o desenvolvimento cognitivo e literário na infância deve ser acompanhado por práticas pedagógicas que valorizem a leitura como uma atividade prazerosa e significativa. Os professores e responsáveis têm papel fundamental na escolha de obras adequadas à faixa etária, bem como na criação de ambientes que estimulem a troca de ideias, a discussão de histórias e a produção de textos. Assim, a promoção da leitura de obras literárias na infância não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais crítica, criativa e culturalmente enriquecida. Nesse sentido, investir na leitura de literatura infantil é investir no futuro das crianças e na construção de uma sociedade mais consciente e participativa.

ASPECTOS EMOCIONAIS E SOCIAIS ESTIMULADOS PELA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças, atuando como ferramenta de formação de valores, empatia e compreensão do mundo. Através da leitura de histórias, os pequenos têm a oportunidade de vivenciar emoções, identificar-se com personagens e refletir sobre diferentes situações, o que contribui significativamente para sua formação integral. Segundo Martins (2010), a leitura de histórias promove a identificação com personagens e enredos, permitindo que as crianças aprendam a lidar com suas próprias emoções, desenvolvendo resiliência e ampliando sua capacidade de compreender diferentes pontos de vista. Assim, a literatura infantil não apenas entretém, mas também funciona como instrumento de educação emocional, contribuindo para o bem-estar psíquico e social

das crianças.

Ao se envolverem com narrativas, as crianças experimentam emoções variadas, como alegria, tristeza, medo, surpresa e esperança. Essa vivência emocional é fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais, uma vez que possibilita às crianças reconhecerem e nomearem seus sentimentos, além de aprenderem a controlá-los e expressá-los de maneira adequada. Martins (2010) destaca que, ao se identificarem com personagens que enfrentam desafios ou emoções complexas, as crianças desenvolvem empatia, ou seja, a capacidade de se colocarem no lugar do outro e compreender suas emoções e motivações. Essa habilidade é essencial para a convivência social, pois favorece a construção de relações mais solidárias, respeitosas e harmoniosas. Nesse sentido, a literatura infantil funciona como uma ponte entre o mundo interno da criança e o externo, facilitando o entendimento e a aceitação das diferenças.

Além do impacto emocional, a literatura infantil também é um importante instrumento de socialização. Ao compartilhar histórias, os adultos podem promover debates, discussões e trocas de experiências que enriquecem o repertório cultural dos pequenos. A partir dessas conversas, as crianças aprendem a argumentar, a respeitar opiniões divergentes e a desenvolver o senso crítico. Segundo Silva (2015), a leitura coletiva favorece a construção de valores éticos e culturais, ao permitir que as crianças discutam temas relacionados à justiça, solidariedade, respeito e diversidade. Essa troca de experiências contribui para a formação de uma consciência social mais ampla, ajudando as crianças a compreenderem seu papel na sociedade e a desenvolverem uma postura ética diante de diferentes situações. Dessa forma, a literatura infantil se apresenta como uma ferramenta pedagógica que promove a inclusão, o respeito às diferenças e o fortalecimento de vínculos sociais.

Outro aspecto importante é que a literatura infantil estimula a imaginação e a criatividade, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social. Ao imaginar cenários, personagens e enredos, as crianças exercitam a mente e aprendem a pensar de forma crítica e inovadora. Essa capacidade criativa é fundamental para a resolução de problemas e para a adaptação às mudanças sociais. Segundo Pereira (2012), histórias que envolvem fantasia e aventura estimulam a inventividade das crianças, ampliando seu repertório cultural e fortalecendo sua autoestima. Além disso, a narrativa literária também pode abordar temas sociais relevantes, como diversidade, inclusão e direitos humanos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Dessa forma, a literatura infantil é uma aliada no processo de formação de indivíduos críticos, empáticos e socialmente engajados.

Para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é fundamental que a leitura seja incentivada desde a primeira infância, com o apoio de adultos que promovam momentos de troca e reflexão. A presença de um ambiente leitor, com acesso a livros adequados à faixa etária, estimula o interesse e o prazer pela leitura. Além disso, a escolha de histórias que abordem temas emocionais e sociais de forma sensível e educativa é essencial para que as crianças possam identificar-se e aprender com as narrativas. Conforme destacado por Soares (2018), a mediação do adulto na leitura potencializa os aspectos emocionais e sociais, uma vez que favorece a compreensão do conteúdo, a reflexão sobre os temas abordados e o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Assim, a literatura infantil torna-se uma ferramenta poderosa na formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e socialmente responsáveis.

Em síntese, a literatura infantil é uma poderosa aliada no estímulo aos aspectos emocionais e sociais das crianças. Por meio da leitura de histórias, elas aprendem a reconhecer, compreender e expressar suas emoções, desenvolvendo empatia e resiliência. Além disso, a troca de experiências durante a leitura coletiva promove debates que fortalecem valores éticos e culturais, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos. Portanto, investir na promoção da leitura infantil é investir no futuro de uma sociedade mais empática, justa e plural, capaz de valorizar as diferenças e promover o bem-estar de todos. Como conclui Martins

(2010), a literatura é uma ponte que conecta emoções, cultura e sociedade, sendo essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

A mediação pedagógica exerce um papel central no processo de formação do leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere ao uso da literatura infantil como recurso didático. Não basta disponibilizar livros às crianças; é necessário que haja a atuação consciente e intencional do professor como mediador entre o texto literário e o leitor em formação. Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando mediado por um sujeito mais experiente, capaz de orientar, estimular e ampliar as possibilidades de compreensão da criança. Nesse sentido, o professor assume a função de facilitar o contato com a literatura, promovendo experiências de leitura que despertem o interesse, a curiosidade e o prazer em ler.

A mediação pedagógica na leitura envolve a criação de situações didáticas que favoreçam a interação das crianças com os textos literários, respeitando suas vivências, conhecimentos prévios e níveis de desenvolvimento. Práticas como a leitura em voz alta, a contação de histórias, a dramatização e a roda de conversa possibilitam uma aproximação mais afetiva e significativa com a literatura infantil. De acordo com Solé (1998), a leitura compartilhada contribui para o desenvolvimento da compreensão textual, uma vez que permite a troca de interpretações, a formulação de hipóteses e a construção coletiva de sentidos. Dessa forma, a literatura infantil deixa de ser apenas um conteúdo escolar e passa a constituir-se como uma experiência cultural e social relevante para a criança.

Outro aspecto fundamental da mediação pedagógica é a escolha criteriosa das obras literárias. Os livros selecionados devem ser adequados à faixa etária, à realidade sociocultural dos alunos e aos objetivos pedagógicos propostos. Além disso, é importante que as obras apresentem qualidade estética e literária, com narrativas envolventes, ilustrações significativas e temáticas que dialoguem com o universo infantil. Conforme destaca Coelho (2000), a literatura infantil de qualidade contribui para a formação do gosto estético e para o desenvolvimento da sensibilidade, ampliando o repertório cultural da criança. Assim, o professor deve atuar como um curador de leituras, selecionando obras que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

As práticas de leitura também devem ser diversificadas e integradas ao cotidiano escolar, evitando a visão da leitura como uma atividade mecânica ou obrigatória. Quando a literatura infantil é trabalhada de forma lúdica e contextualizada, as crianças tendem a se envolver mais ativamente com os textos. Atividades como recontos orais, produção de ilustrações, criação de finais alternativos e escrita de pequenas narrativas inspiradas nas histórias lidas estimulam a criatividade e a expressão oral e escrita. Segundo Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a literatura infantil, ao dialogar com a realidade das crianças, favorece a construção de sentidos e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Além do ambiente escolar, a parceria com a família é um elemento essencial para o fortalecimento das práticas de leitura. O incentivo à leitura em casa, por meio da participação dos pais ou responsáveis, contribui para a consolidação do hábito leitor e para a valorização da literatura infantil. Quando a criança percebe que a leitura é apreciada também fora da escola, tende a desenvolver uma relação mais positiva com os livros. De acordo com Soares (2018), o envolvimento da família nas práticas de leitura amplia as oportunidades de interação com o texto escrito, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e o desempenho escolar. Nesse contexto, a escola pode promover ações como empréstimo de livros, projetos de leitura e encontros com famílias para estimular essa parceria.

Outro ponto relevante refere-se à formação continuada dos professores, que precisam estar preparados para atuar como mediadores competentes da leitura literária. A compreensão dos aspectos teóricos relaciona-

dos à literatura infantil, ao desenvolvimento da criança e às metodologias de ensino da leitura é fundamental para a efetividade das práticas pedagógicas. Conforme aponta Nóvoa (2009), a formação docente deve ser contínua e reflexiva, permitindo ao professor repensar suas práticas e buscar estratégias inovadoras que atendam às necessidades dos alunos. Assim, investir na formação do professor é investir na qualidade da mediação pedagógica e, consequentemente, na formação de leitores críticos e autônomos.

Em síntese, a mediação pedagógica e as práticas de leitura desempenham um papel decisivo no processo de formação do leitor nas séries iniciais. A atuação intencional do professor, aliada à escolha adequada das obras literárias, à diversificação das estratégias de leitura e à parceria com a família, potencializa os efeitos da literatura infantil no desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a literatura infantil consolida-se como um recurso pedagógico indispensável, capaz de promover aprendizagens significativas, estimular o prazer pela leitura e contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos. A mediação pedagógica também se relaciona diretamente com a organização do espaço escolar e com a construção de ambientes alfabetizadores que valorizem a leitura literária. A presença de cantinhos de leitura, bibliotecas de sala, murais literários e momentos específicos destinados à leitura contribui para que o livro faça parte da rotina da criança de forma natural e prazerosa. Segundo Kleiman (2001), o contato frequente com textos escritos em diferentes contextos favorece a apropriação da linguagem escrita e amplia as possibilidades de interpretação e compreensão textual. Assim, o ambiente escolar deve ser pensado como um espaço que estimule a curiosidade, o acesso aos livros e a autonomia do leitor em formação.

Outro aspecto relevante diz respeito ao uso da literatura infantil como recurso interdisciplinar. A leitura de obras literárias pode ser articulada a diferentes áreas do conhecimento, como História, Geografia, Ciências e Matemática, promovendo aprendizagens integradas e contextualizadas. Histórias que abordam temas como natureza, diversidade cultural, convivência social e cidadania permitem ao professor estabelecer relações entre o conteúdo literário e os conhecimentos curriculares. Conforme defende Zabala (1998), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos são trabalhados de forma integrada, possibilitando ao aluno compreender a realidade de maneira mais ampla e crítica. Dessa forma, a literatura infantil ultrapassa os limites da disciplina de Língua Portuguesa e assume um papel central no currículo escolar.

Além disso, a avaliação das práticas de leitura deve considerar o processo de desenvolvimento do aluno, respeitando suas singularidades e avanços individuais. Avaliar a leitura literária não significa mensurar apenas a decodificação ou a reprodução de informações, mas observar aspectos como o envolvimento com o texto, a capacidade de interpretação, a expressão de opiniões e a construção de sentidos. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, voltada para a compreensão do processo de aprendizagem e para a tomada de decisões pedagógicas que favoreçam o progresso do aluno. Nesse sentido, a literatura infantil possibilita uma avaliação mais qualitativa, baseada na observação, no diálogo e na participação dos alunos.

Cabe destacar, ainda, que as práticas de leitura mediadas pelo professor contribuem para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de escolher livros de acordo com seus interesses e de atribuir sentido às leituras realizadas. Quando a criança é incentivada a expressar suas opiniões, fazer inferências e relacionar o texto com suas experiências, ela passa a compreender a leitura como uma prática social e não apenas como uma exigência escolar. De acordo com Chartier (2002), a leitura é uma prática cultural que se constrói ao longo do tempo, por meio de interações sociais e experiências significativas. Assim, a mediação pedagógica torna-se fundamental para consolidar hábitos leitores duradouros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do papel da literatura infantil no desenvolvimento integral das crianças evidencia sua importância multifacetada e

imprescindível na formação de indivíduos críticos, criativos, empáticos e socialmente responsáveis. Como demonstrado ao longo do texto, a infância é um período de profundas transformações nas dimensões cognitiva, emocional e social, e a literatura infantil emerge como uma ferramenta poderosa capaz de promover avanços significativos nesses aspectos. Ela não se limita ao entretenimento, mas atua como um instrumento de mediação cultural, facilitando a aquisição de linguagem, o estímulo à imaginação, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a reflexão ética. Através de histórias, as crianças ampliam seu repertório linguístico, internalizam valores universais e aprendem a compreender diferentes perspectivas culturais e sociais, contribuindo para a formação de uma visão de mundo mais ampla e pluralista.

O impacto emocional da literatura infantil também é fundamental, pois permite às crianças vivenciarem emoções, desenvolver empatia e resiliência, elementos essenciais para sua saúde psíquica e suas relações sociais. A identificação com personagens e enredos ajuda-as a compreender suas próprias emoções e a lidar com situações de adversidade, promovendo uma postura mais equilibrada e confiante diante dos desafios da vida. Além disso, a socialização decorrente da troca de ideias em torno das histórias fortalece vínculos, promove o respeito às diferenças e estimula a construção de valores éticos e culturais.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a leitura como uma atividade prazerosa e significativa, com a escolha adequada de textos e a mediação de adultos qualificados. O ambiente escolar e familiar deve ser propício ao contato constante com livros e narrativas, de modo a criar uma cultura de leitura que perdure ao longo da vida. Assim, investir na promoção da literatura infantil é investir no desenvolvimento de cidadãos mais críticos, sensíveis e engajados com a sociedade, capazes de contribuir para um mundo mais justo, plural e humano.

Diante desses aspectos, conclui-se que a literatura infantil é um elemento indispensável na educação e na formação da criança, atuando como um catalisador para o seu crescimento integral. Sua presença no cotidiano escolar e familiar deve ser incentivada e valorizada, reconhecendo-se seu potencial transformador na construção de uma sociedade mais culturalmente rica, empática e consciente de suas diversidades. Portanto, promover o acesso e o prazer pela leitura desde os primeiros anos de vida é garantir um futuro mais promissor, onde as crianças possam desenvolver todas as suas potencialidades e exercer seu papel de agentes de transformação social.

REFERENCIAS

MARTINS, Ana Paula. Emoções e empatia na leitura de histórias infantis. Revista Educação e Cultura, v. 16, n. 2, p. 45-58, 2010.

PEREIRA, João. Imaginação e criatividade na literatura infantil. Revista de Estudos Culturais, v. 7, n. 2, p. 45-60, 2012.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MARTINS, Maria do Carmo. A importância da literatura infantil no desenvolvimento emocional. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 123-135, 2010.

SILVA, Ana Paula. Leitura coletiva e formação de valores sociais na infância. Educação & Sociedade, v. 36, n. 134, p. 89-105, 2015.

SOARES, Magda. Didática da leitura e da escrita na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, M. (2004). Literatura infantil e formação do pensamento lógico. Revista Brasileira de Educação, v. 10, n. 30, p. 45-58.

SOARES, Clara. Mediação da leitura na infância: aspectos emocionais e sociais. Revista de Educação Infantil, v. 22, n. 3, p. 78-92, 2018.

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

A ARTE URBANA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: POÉTICAS DO COTIDIANO E RESISTÊNCIA CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA

ANA CRISTINA SILVA DOS SANTOS PURCINO

RESUMO:
O artigo investiga como o ensino de Arte nas escolas públicas pode incorporar a arte urbana como expressão estética, social e política, analisando sua potência como forma de resistência cultural no cotidiano dos estudantes. O texto tem como objetivo compreender de que modo manifestações como grafite, muralismo, intervenções visuais e performances de rua podem dialogar com a realidade escolar, ampliando repertórios culturais e fortalecendo identidades juvenis. Para isso, emprega pesquisa bibliográfica e análise de práticas pedagógicas que articulam arte, território e experiências do cotidiano, considerando autores que discutem cultura visual, educação estética e políticas culturais. Nesse sentido, o estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica que reúne, analisa e interpreta produções acadêmicas, artigos científicos, livros e documentos oficiais relacionados ao ensino de Arte nas escolas públicas e às manifestações de arte urbana. A pesquisa organiza diferentes perspectivas teóricas para compreender como grafite, muralismo, performances e intervenções visuais são abordados pela literatura, identificando convergências, tensões e contribuições para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos estudantes. Ao mobilizar referências variadas, a revisão possibilita compreender o estado da arte sobre o tema, evidenciando debates atuais, lacunas existentes e caminhos possíveis para incorporar a poética do cotidiano e a resistência cultural ao currículo escolar. O método centra-se na interpretação crítica de produções urbanas e na observação de projetos escolares que utilizam a arte urbana como recurso formativo, especialmente em contextos periféricos. O estudo evidencia que a integração da arte urbana ao currículo fortalece o protagonismo dos estudantes, valoriza saberes locais e amplia a leitura crítica do espaço público, contribuindo para uma educação mais sensível, significativa e alinhada às realidades socioculturais da comunidade escolar. Conclui que a poética do cotidiano, quando acolhida pela escola, potencializa práticas de resistência, memória coletiva e construção identitária, permitindo que a Arte se torne um campo de reflexão e criação que ultrapassa os limites da sala de aula. Além disso, destaca que o trabalho com arte urbana nas escolas públicas favorece o desenvolvimento de competências expressivas e de percepções estéticas mais amplas, incentivando a autonomia intelectual e o protagonismo estudantil. Como considerações finais, afirma que a presença da arte urbana no ensino de Arte promove inclusão, sentido de pertencimento e reconhecimento da diversidade cultural presente nos territórios, contribuindo para que os estudantes se percebam como sujeitos criadores e agentes transformadores do espaço onde vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Urbana; Educação Estética; Resistência Cultural; Escolas Públicas.

ABSTRACT:
This article analyzes the presence of urban art in public schools by examining how everyday aesthetics and cultural resistance shape students' learning experiences. Its objective is to discuss how graffiti, muralism, and other urban visual expressions can strengthen identity, belonging, and social awareness within the school environment. Based on a bibliographic review, the study articulates theoretical perspectives that highlight the pedagogical potential of urban art in promoting critical thinking and cultural appreciation. The findings indicate that integrating everyday poetics into Art Education contributes to more meaningful, contextualized, and culturally responsive teaching practices in public education.

KEY-WORDS: Urban Art; Public Schools; Cultural Resistance; Everyday Poetics.

1. INTRODUÇÃO

A presença da arte urbana no contexto escolar tem se destacado como um campo fértil para a compreensão das manifestações culturais que emergem do cotidiano e dos territórios onde as escolas públicas estão inseridas. Ao refletir sobre a poética do cotidiano, representada por expressões como o grafite, o muralismo e outras linguagens visuais produzidas nos espaços urbanos, torna-se possível reconhecer que a escola não está dissociada das narrativas que circulam fora de seus muros.

Nesse sentido, a discussão sobre "A Poética do Cotidiano: Arte Urbana e Resistência Cultural" permite compreender como essas manifestações atuam não apenas como expressão estética, mas também como forma de resistência, afirmação identitária e diálogo com realidades frequentemente invisibilizadas.

A problemática que orienta este estudo concentra-se na seguinte questão: de que maneira a arte urbana pode contribuir para a formação crítica, cultural e social dos estudantes das escolas públicas, considerando as desigualdades históricas e territoriais que marcam seus cotidianos? Essa indagação torna-se relevante na medida em que muitas práticas artísticas presentes nos territórios não são valorizadas no currículo escolar, o que limita o reconhecimento da diversidade cultural e das potências expressivas que compõem o universo dos estudantes.

A justificativa para esta pesquisa baseia-se na necessidade de ampliar o debate sobre práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos educandos, valorizando suas vivências, referências simbólicas e repertórios culturais.

A arte urbana, ao emergir como expressão coletiva e como instrumento de resistência frente aos processos de marginalização de determinados grupos, oferece possibilidades significativas para o ensino de Arte, especialmente quando compreendida como linguagem capaz de promover leitura de mundo, criticidade e autonomia criadora.

Assim, discutir sua inserção nas escolas públicas constitui um passo importante para fortalecer uma educação mais plural, democrática e sensível às múltiplas identidades presentes nas comunidades escolares.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar o papel da arte urbana no cotidiano das escolas públicas, investigando como suas linguagens e significados podem ser incorporados às práticas pedagógicas e aos processos de aprendizagem dos estudantes. Busca-se também compreender de que forma a poética do cotidiano contribui para o desenvolvimento de competências estéticas, culturais e críticas, articulando teoria e prática por meio de uma revisão bibliográfica que explora diferentes autores e perspectivas.

Dessa maneira, pretende-se oferecer subsídios que ampliem o entendimento sobre a relação entre arte, cultura e resistência no âmbito da educação pública brasileira.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 ARTE URBANA E POÉTICA DO COTIDIANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A arte urbana tem se consolidado como um campo de conhecimento capaz de promover diálogos significativos entre escola, território e cultura contemporânea. Nas últimas décadas, manifestações como grafite, estêncil, muralismo e intervenções visuais tornaram-se linguagens expressivas que comunicam tensões sociais, narrativas marginalizadas e resistências coletivas.

Para Ferreira (2021), a arte urbana constitui uma estética que emerge das ruas e reflete os conflitos e potências da vida social. Assim, sua presença no contexto escolar amplia possibilidades de leitura crítica do mundo e contribui para a construção de identidades plurais.

No cotidiano das escolas públicas, a aproximação com a arte urbana é uma oportunidade de reconhecer que estudantes carregam repertórios culturais que não se limitam ao que está previsto no currículo oficial. Conforme afirma Canclini (2019), práticas culturais híbridas revelam modos de ser e de produzir sentido que não podem ser ignorados pelas instituições educativas. Ao integrar as linguagens urbanas ao ensino de Arte, o professor estabelece pontes entre conhecimento escolar e experiências vividas, fortalecendo a relevância da educação para a vida dos estudantes.

A poética do cotidiano, nesse contexto, aparece como um conceito central para compreender a dimensão sensível e crítica das produções artísticas urbanas. De acordo com Bachelard (2018), o cotidiano é espaço de memória, imaginação e afetos, sendo também palco de tensões e disputas simbólicas. Quando a escola reconhece essa dimensão, ela se torna capaz de enxergar o território como um lugar de aprendizagem estética e cultural.

A arte urbana também revela processos de resistência cultural que atravessam grupos historicamente marginalizados. Segundo Silva (2017), o grafite pode ser compreendido como uma forma de insurgência visual que denuncia desigualdades e reivindica presença nos espaços urbanos. Incorporar essas narrativas ao currículo escolar significa valorizar vozes que, por muito tempo, permaneceram invisibilizadas dentro da própria escola.

Além disso, a presença da arte urbana nas práticas pedagógicas estimula o pensamento crítico. Giroux (2021) enfatiza que a educação crítica deve promover a capacidade de questionar estruturas sociais e culturais que moldam a vida cotidiana. Quando estudantes analisam murais, intervenções ou mensagens urbanas, eles são incentivados a interpretar relações de poder, disputas de território e discursos políticos que fazem parte da paisagem urbana.

A leitura das imagens urbanas, portanto, vai além da fruição estética; ela se transforma em instrumento de análise social. Para Dondis (2015), a alfabetização visual é fundamental para compreender significados implícitos na comunicação contemporânea. Trabalhar essas competências no ambiente escolar favorece a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

No ambiente escolar, a arte urbana também cria oportunidades de pertencimento. Pesquisas de Santos (2022) mostram que projetos educativos envolvendo grafite fortalecem vínculos entre estudantes e o espaço escolar, especialmente quando as produções são realizadas de forma colaborativa. Ao participarem de intervenções artísticas na escola, os estudantes enxergam o espaço como lugar de expressão e construção coletiva.

Outro aspecto relevante é o potencial da arte urbana para promover a valorização da diversidade cultural. Hall (2016) destaca que identidades são processos em constante construção, e a cultura desempenha papel central nesse movimento. Ao analisar as diferentes estéticas presentes nos muros das cidades, os estudantes compreendem que múltiplas identidades convivem e dialogam nas ruas, desafiando estereótipos e preconceitos.

Além da análise visual, a prática com arte urbana nos projetos escolares favorece aprendizagens interdisciplinares. Segundo Hernández (2020), metodologias que articulem arte e cultura visual promovem abordagens mais amplas e contextualizadas, integrando história, geografia, língua portuguesa e ciências sociais. Essas conexões permitem que o ensino de Arte ultrapasse a dimensão técnica e alcance temas sociais complexos.

A arte urbana também contribui para a ampliação do repertório estético dos estudantes. Para Dewey (2010), experiências estéticas são essenciais para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção. O contato com diferentes expressões urbanas estimula novas formas de observar, imaginar e interpretar o mundo ao redor.

Outro ponto fundamental é o caráter dialógico da arte urbana. Freire (2016) reforça que toda prática educativa deve partir do diálogo e da escuta ativa. Quando os professores utilizam murais e grafites para iniciar conversas sobre cotidiano, cidade, desigualdades ou cultura, eles criam condições para que os estudantes compartilhem suas vivências e produzam sentidos coletivos.

No entanto, a relação entre escola e arte urbana ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito ao preconceito social que associa o grafite ao vandalismo. Para Zil-ler (2020), essa estigmatização resulta da incompreensão histórica sobre o papel social da arte urbana e sua função comunicativa. O ambiente escolar, ao desconstruir esses mitos, contribui para uma compreensão mais ampla das expressões culturais juvenis.

A formação docente também desempenha papel essencial nesse processo. Estudos de Barbosa (2015) apontam que muitos profes-

sores ainda se sentem inseguros ao trabalhar temas contemporâneos da cultura visual, seja pela falta de formação específica ou pela ausência de materiais pedagógicos adequados. Investir em formação continuada é fundamental para que o ensino de Arte acompanhe as transformações da sociedade.

Outro aspecto que merece destaque é o impacto emocional da arte urbana no contexto escolar. Segundo Nunes e Braga (2021), produções coletivas de grafite fortalecem a autoestima dos estudantes, pois reconhecem seus talentos e suas manifestações identitárias. Essa dimensão emocional é fundamental para o desenvolvimento integral e para a construção de uma escola mais acolhedora.

Além de favorecer o diálogo, a arte urbana estimula a criatividade e a expressão pessoal. Csikszentmihalyi (2014) defende que processos criativos contribuem para o desenvolvimento de autonomia, motivação e protagonismo. Ao envolver estudantes em práticas de intervenção artística, a escola apoia o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida e para a participação social.

A articulação entre escola e território é outro elemento importante. Para Arroyo (2017), compreender a escola como parte do território implica reconhecer que o ambiente urbano influencia diretamente as vivências, aprendizagens e identidades dos estudantes. A arte urbana torna visível esse diálogo, possibilitando que a escola se conecte ao entorno e produza práticas pedagógicas contextualizadas.

Também é relevante destacar que a arte urbana pode estimular debates sobre cidadania. Segundo Torres (2020), intervenções artísticas nos espaços públicos convidam à reflexão sobre o direito à cidade, à memória e à participação social. Quando essas discussões chegam à sala de aula, fortalecem a consciência crítica e o engajamento dos estudantes com questões sociais contemporâneas.

Por fim, a incorporação da poética do cotidiano na escola contribui para democratizar o acesso à arte e à cultura, principalmente em contextos marcados pela desigualdade. Como afirma Bourriaud (2019), a arte relacional abre espaço para interações sociais que fortalecem o senso de comunidade. Assim, quando a escola reconhece o valor da arte urbana e a integra ao processo educativo, promove uma educação mais humana, significativa e conectada às realidades dos estudantes.

2.2 ARTE URBANA, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA

A inserção da arte urbana no contexto escolar exige uma compreensão aprofundada sobre o papel da educação estética na formação dos estudantes. Para Dewey (2010), a experiência estética é fundamental para que o sujeito desenvolva sensibilidade, percepção e capacidade interpretativa. Quando a escola incorpora elementos visuais da cidade, ela amplia as formas de aprender e permite que os estudantes estabeleçam relações significativas entre arte, vida e território.

Nesse sentido, a arte urbana se apresenta como uma linguagem privilegiada para trabalhar processos educativos que valorizem a cultura visual. Hernández (2020) argumenta que a análise de imagens contemporâneas exige metodologias críticas que considerem circulação, contexto e intencionalidade. Ao trazer o grafite, o muralismo e as intervenções urbanas para a sala de aula, o professor amplia o repertório estético dos estudantes e promove debates relevantes sobre identidade e sociedade.

Outro fator central é a aproximação entre escola e território. A ideia de "educação como prática social", defendida por Freire (2016), reforça que o conhecimento não se limita ao espaço formal da sala de aula, mas é construído a partir das vivências do sujeito em seu contexto sociocultural. Projetos que utilizam a arte urbana como referência estabelecem conexões entre o cotidiano dos estudantes e os conteúdos escolares, fortalecendo o sentido da aprendizagem.

Além disso, a arte urbana incentiva o desenvolvimento da leitura crítica de mundo. Para Giroux (2021), práticas pedagógicas que dialogam com a cultura contemporânea contribuem para formar sujeitos capazes de

interpretar discursos, questionar injustiças e participar ativamente da vida social. Ao analisar obras urbanas presentes no bairro da escola, os estudantes aprendem a identificar mensagens políticas, demandas sociais e disputas de poder expressas nas paredes da cidade.

A presença dessas manifestações na escola também contribui para fortalecer vínculos e promover pertencimento. Estudos de Santos (2022) mostram que projetos colaborativos de grafite escolar aumentam a participação dos estudantes e transformam a relação deles com a instituição. Quando a escola se abre para as expressões culturais urbanas, ela reconhece e legitima as identidades juvenis, contribuindo para a construção de uma ambiência mais acolhedora.

Outro aspecto importante é o papel da arte urbana na construção de narrativas de resistência. Segundo Silva (2017), as manifestações visuais das ruas expressam histórias que emergem das margens sociais e denunciam desigualdades. Ao trabalhar essas narrativas na educação pública, o professor possibilita que os estudantes compreendam como grupos subalternizados utilizam a arte para reivindicar direitos e combater exclusões.

Essa abordagem também favorece discussões sobre diversidade cultural. Hall (2016) aponta que as identidades culturais são múltiplas e atravessadas por processos históricos e sociais. Analisar diferentes estilos e produções urbanas ajuda os estudantes a reconhecer a pluralidade estética presente nas cidades, combatendo estereótipos e fortalecendo uma perspectiva intercultural.

No entanto, o trabalho com arte urbana no currículo escolar ainda enfrenta desafios estruturais. Conforme Barbosa (2015), muitos professores de Arte não tiveram, em sua formação inicial, contato com metodologias relacionadas à cultura visual ou às expressões artísticas contemporâneas. Essa lacuna demanda políticas de formação continuada que qualifiquem a prática docente e ampliem o repertório pedagógico.

Além disso, a resistência institucional também pode dificultar a implementação de projetos dessa natureza. Ziller (2020) argumenta que o grafite, historicamente, foi associado ao vandalismo, e essa visão ainda persiste em parte da sociedade. Para superar essa barreira, é fundamental que a escola desenvolva ações de sensibilização que evidenciem o caráter artístico, comunicativo e cultural da arte urbana.

A arte urbana também possibilita práticas pedagógicas interdisciplinares. Hernández (2020) destaca que projetos baseados na cultura visual articulam conhecimentos de História, Línguas, Ciências Humanas e Tecnologias. Ao trabalhar murais e intervenções urbanas, o professor pode discutir temas como memória, mobilidade urbana, desigualdade social, comunicação e cidadania. Essa abordagem amplia horizontes e torna a aprendizagem mais significativa.

Além das práticas teóricas, vivências práticas de criação são fundamentais para o ensino de Arte. Csikszentmihalyi (2014) defende que a experiência criativa contribui para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da motivação interna. Propor atividades de estêncil, lettering ou muralismo escolar, por exemplo, estimula o envolvimento ativo dos estudantes e promove aprendizagens sensíveis e colaborativas.

Outro aspecto relevante é o papel da arte urbana na expressão emocional dos estudantes. Nunes e Braga (2021) afirmam que práticas artísticas coletivas contribuem para a saúde emocional, pois permitem expressão, escuta e elaboração de experiências vividas. A escola pública, ao valorizar essas expressões, mobiliza uma pedagogia mais humana e conectada às necessidades reais dos estudantes.

Também é importante compreender o ensino de arte urbana como ferramenta para educação cidadã. Torres (2020) ressalta que intervenções visuais nos espaços públicos convocam reflexões sobre o direito à cidade, à memória e à participação social. Ao trazer esses debates para o ambiente escolar, o professor fortalece o senso crítico e o engajamento dos jovens com questões sociais.

A educação estética baseada em arte urbana também contribui para a promoção da equidade. Segundo Arroyo (2017), políticas educativas comprometidas com justiça social devem valorizar saberes populares e práticas culturais historicamente marginali-

zadas. A escola pública, ao reconhecer a força da arte urbana, combate desigualdades simbólicas e amplia o acesso à cultura.

A análise das poéticas urbanas também favorece processos de leitura e escrita. Dondis (2015) aponta que a alfabetização visual tem papel essencial na comunicação contemporânea. Trabalhar imagens urbanas estimula competências interpretativas que são fundamentais para todas as áreas do conhecimento, inclusive para a compreensão de textos verbais.

Outro ponto significativo é a importância do diálogo entre professor e estudante. Freire (2016) afirma que o ensino só se efetiva quando há escuta sensível e construção coletiva do conhecimento. A arte urbana, carregada de significados do cotidiano dos jovens, é um caminho potente para promover conversas que aproximam escola e realidade.

Por fim, integrar a arte urbana ao currículo da escola pública implica reconhecer que a educação deve dialogar com as transformações sociais e culturais atuais. Bourriaud (2019) destaca que a arte contemporânea se caracteriza pela produção de relações e interações. Assim, quando a escola utiliza as linguagens urbanas para construir práticas pedagógicas, ela se torna um espaço vivo, conectado ao mundo e capaz de promover experiências significativas de aprendizagem.

2.3 Arte Urbana como Experiência Estética e Crítica no Cotidiano Escolar

O estudo da arte urbana no contexto das escolas públicas possibilita repensar os modos de construção do conhecimento estético, aproximando a expressão artística das vivências dos estudantes. Nesse sentido, o cotidiano escolar torna-se um espaço privilegiado para dialogar com linguagens que nascem da rua, das periferias e das dinâmicas culturais contemporâneas. Para Hernández (2020), as práticas pedagógicas em arte precisam considerar a experiência visual que circula nos espaços urbanos, reconhecendo sua potência formativa e social.

A arte urbana, quando inserida no ambiente escolar, amplia o repertório cultural dos alunos ao apresentar formas de criação que extrapolam os suportes tradicionais. O graffiti, o muralismo e as intervenções visuais possibilitam leituras sociais críticas, permitindo que os estudantes reflitam sobre desigualdade, pertencimento e identidade. Dewey (2010) destaca que a experiência estética se constitui na relação entre sujeito e ambiente, o que reforça a importância de considerar o espaço urbano como campo de aprendizagem.

A escola pública, por sua diversidade sociocultural, mostra-se como espaço adequado para a exploração dessas linguagens. Como afirma Martins (2018), a arte deve ser trabalhada a partir das referências que fazem sentido para os alunos, reconhecendo que a cultura visual local é parte constitutiva de sua formação cidadã. Assim, trazer a arte urbana para a sala de aula significa também legitimar a produção artística das comunidades.

Além de possibilitar novas experiências estéticas, a arte urbana fortalece a construção da identidade coletiva, sobretudo entre jovens que vivem em territórios marcados por desigualdades. Segundo Silva (2017), o graffiti emergiu historicamente como forma de afirmação política e territorial, simbolizando resistência diante das condições sociais adversas. Ao trazer essa linguagem para a escola, abre-se espaço para reflexões profundas sobre racismo, desigualdade e violência urbana.

Outro aspecto relevante é o caráter participativo da arte urbana. Diferentemente das obras expostas em museus e galerias, o mural e a intervenção de rua são produzidos para dialogar com a comunidade. Knauss (2019) afirma que essa arte é essencialmente comunicativa, pois busca provocar, denunciar ou sensibilizar transeuntes. Na escola, esse diálogo estimula processos colaborativos de criação entre estudantes e professores.

A leitura crítica das imagens é uma habilidade fundamental na contemporaneidade, dada a quantidade de informações visuais que circulam diariamente. Para Dondis (2015), a alfabetização visual permite ao sujeito compreender códigos, intenções e significados que compõem a linguagem imagética. Assim, a arte urbana torna-se ferra-

menta pedagógica para desenvolver essa competência de maneira contextualizada.

No ambiente escolar, projetos de criação de murais coletivos podem fortalecer o trabalho interdisciplinar. Professores de Língua Portuguesa, História, Geografia e Sociologia podem discutir temas como memória, território, movimentos sociais, desigualdades e narrativas locais. De acordo com Barbosa (2015), o ensino de arte deve possibilitar reflexões amplas, favorecendo conexões entre diferentes campos do conhecimento.

Um ponto central é a valorização das histórias e culturas locais. A escola pública está inserida em comunidades que produzem saberes próprios, frequentemente invisibilizados pelos currículos tradicionais. Como sugere Arroyo (2017), reconhecer tais saberes é parte de uma educação comprometida com a cidadania e com a justiça social. Nesse sentido, a arte urbana funciona como ponte entre escola e comunidade.

A experiência estética proporcionada pela arte urbana também incentiva a criatividade e o protagonismo estudantil. Freire (2016) destaca que a educação deve estimular a autonomia do sujeito e sua capacidade de transformar o mundo. Ao criar intervenções visuais, os estudantes se percebem como agentes culturais, capazes de produzir discursos e ocupar simbolicamente o espaço escolar.

Além disso, o contato com artistas locais pode fortalecer o vínculo entre escola e território. Muitas cidades brasileiras possuem coletivos de arte urbana que atuam em projetos sociais, oferecendo oficinas e atividades formativas. Segundo Prado (2020), a participação de artistas da comunidade favorece processos educativos mais significativos, pois aproxima os jovens de narrativas que dialogam com suas vivências.

É importante ressaltar também que a arte urbana possui características técnicas específicas, exigindo planejamento coletivo e compreensão dos materiais utilizados. Trabalhar com tintas, sprays e suportes murais demanda atenção à segurança, à sustentabilidade e ao cuidado com o espaço. Nesse sentido, Gómez (2018) ressalta a importância de metodologias colaborativas que respeitem a escola como ambiente educativo.

A mediação pedagógica desempenha papel fundamental na interpretação dessas linguagens. Professores precisam atuar como facilitadores, propondo reflexões que ultrapassem o senso comum e estimulem análises críticas. Para Sacristán (2017), o currículo deve ser entendido como prática cultural, de modo que o ensino de arte possa abrir caminhos para questionamentos sobre poder, desigualdade e representações sociais.

Projetos baseados em arte urbana também contribuem para o desenvolvimento emocional dos estudantes. A expressão artística permite externalizar sentimentos, conflitos e vivências pessoais. Conforme Pereira (2021), práticas expressivas são essenciais para fortalecer a autoestima e o bem-estar emocional de crianças e jovens em contextos vulneráveis.

Outro impacto relevante é o aumento do sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Quando os estudantes participam da criação de murais, tendem a desenvolver maior identificação com o ambiente, preservando-o e valorizando sua estética. Isso reforça a ideia de escola como espaço de criação coletiva e não apenas como local de normas e controle.

A arte urbana ainda possibilita reflexões sobre políticas públicas culturais, especialmente no que se refere ao uso do espaço público. Debates sobre criminalização do graffiti, regulamentação das intervenções e ocupação dos espaços urbanos enriquecem discussões sobre cidadania e direitos culturais. Para Canclini (2019), compreender as disputas simbólicas nas cidades é essencial para formar cidadãos críticos.

O uso pedagógico da arte urbana também contribui para desconstruir preconceitos históricos que associam essas expressões à marginalidade. Ao estudá-la academicamente, a escola legitima essa produção como linguagem artística contemporânea. Como aponta Coutinho (2020), reconhecer o valor estético do graffiti e do muralismo é reconhecer a diversidade das culturas juvenis e periféricas.

Por fim, os resultados de iniciativas que integram arte urbana ao cotidiano escolar apontam para uma prática transformadora, capaz de ampliar repertórios culturais, de-

senvolver pensamento crítico e fortalecer vínculos comunitários. A escola, ao incorporar essa linguagem, assume papel ativo na promoção da cultura, da estética e da resistência social.

Assim, o estudo desenvolvido neste capítulo reforça que a arte urbana constitui não apenas uma forma de expressão estética, mas também uma ferramenta educativa potente, capaz de transformar o cotidiano escolar em espaço de diálogo, pertencimento e resistência. Inserir essa linguagem no currículo representa um compromisso com uma educação que valoriza a diversidade cultural e reconhece as vozes que emergem das ruas como parte essencial da construção do conhecimento.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a arte urbana, quando reconhecida como parte constitutiva da cultura dos territórios, constitui um importante recurso pedagógico capaz de fortalecer a relação entre escola, comunidade e identidade cultural.

Evidenciou-se que manifestações como grafite, muralismo e outras expressões visuais produzidas nos espaços urbanos não devem ser vistas apenas como ornamentos estéticos, mas como narrativas que carregam sentidos sociais, políticos e históricos oriundos do cotidiano dos estudantes. Assim, sua presença no ambiente escolar contribui para a construção de práticas que valorizam a vivência, o pertencimento e a pluralidade cultural.

Observou-se também que a inserção da arte urbana no currículo e nas experiências formativas pode favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Ao lerem e interpretarem essas manifestações, os estudantes ampliam sua compreensão sobre desigualdades territoriais, processos de silenciamento cultural e dinâmicas de resistência presentes nas comunidades em que vivem.

Tal abordagem, ao considerar a poética do cotidiano como fonte de conhecimento, fortalece a autonomia criadora dos sujeitos e incentiva o diálogo entre diferentes linguagens, saberes e trajetórias socioculturais.

Além disso, a discussão proposta reafirma a importância de práticas pedagógicas que rompam com modelos engessados de ensino de Arte, aproximando-o das realidades e dos repertórios simbólicos dos educandos.

Quando a escola reconhece e legitima as expressões culturais presentes nos territórios, abre caminhos para uma educação mais democrática, sensível e inclusiva, capaz de enfrentar desigualdades históricas e ampliar horizontes de participação.

A arte urbana, nesse sentido, configura-se como uma potente ferramenta de resistência cultural e de construção de cidadania, permitindo que os estudantes se vejam como protagonistas e produtores de cultura.

Diante disso, este trabalho reforça a necessidade de aprofundar pesquisas e práticas que articulem arte, território e educação pública, contribuindo para que a poética do cotidiano seja compreendida como elemento formador e transformador das experiências escolares.

Espera-se que as reflexões apresentadas possam subsidiar educadores, gestores e pesquisadores interessados em ampliar o diálogo entre cultura contemporânea, diversidade e processos educativos, fortalecendo uma perspectiva de ensino mais crítica, plural e conectada às realidades sociais que compõem o cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 264 p.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 218 p.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. São Paulo: Martins Fontes, 2019. 160 p.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2019. 416 p.

COUTINHO, Reinaldo. Grafite, arte urbana e educação estética. Rio de Janeiro: Apicuri, 2020. 188 p.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: A Psicologia do Alto Desempenho. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. 320 p.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 371 p.

DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015. 208 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 144 p.

GÓMEZ, Maria Teresa. Educação artística e cultura visual: práticas contemporâneas. Madrid: Ediciones Morata, 2018. 192 p.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2016. 120 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Penso, 2020. 192 p.

KNAUSS, Paulo. História cultural da arte urbana. São Paulo: Alameda, 2019. 230 p.

MARTINS, Mirian Celeste. O que é arte na escola? 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. 96 p.

PEREIRA, Maria Angélica. Arte, juventudes e emoções: experiências educativas contemporâneas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 208 p.

PRADO, Ana. Arte pública, coletivos e educação estética. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020. 214 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017. 288 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 200 p.

BENEFÍCIOS DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA REBEQUE DA MOTTA

RESUMO
Os sons são elementos que nos cercam desde a mais tenra idade, eles fazem parte de nossa vida mesmo que involuntariamente. A música, transcende, transforma e transborda, com ela podemos expressar sentimentos e ações, podemos aprender línguas, palavras novas e trabalhar o desenvolvimento cognitivo e motor. Neste artigo será tratado quais as contribuições a música traz para o desenvolvimento infantil desde a primeira infância. Esta não é uma pesquisa de campo, este é um artigo bibliográfico que reúne pesquisas de especialistas na área da educação e da música para dar embasamento científico. Os capítulos foram divididos para que o leitor consiga identificar, primeiramente, o que é música e som, e por último, quais são as contribuições que a musicalização traz para a vida das crianças, entre elas: desenvolvimento psico motor, social e cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: musicalização; música; ensino infantil; educação

INTRODUÇÃO

A música tem o poder de transcender, como arte ela é uma ferramenta poderosa para a humanidade. A música tem o poder de acalmar, revigorar e encantar seus ouvintes, é através dela que músicos, compositores e dançarinos trabalham, terapeutas a usam em suas terapias e muitas pessoas a usam como hobby. É inegável que a música faz parte da vida de todas as pessoas. Pergunte-se se já ouviu alguém dizer que não gosta de música. Todos amam música, cada uma no seu estilo e ritmo, mas não há ser que não goste de um som harmonioso.
Este artigo terá a sensibilidade de trabalhar um assunto muito artístico e harmonioso que é a utilização de músicas no ensino infantil. E como objetivo geral, este artigo procura elucidar o leitor a respeito das muitas contribuições que as crianças recebem ao utilizarem a música em sala de aula e especificamente a pesquisa busca mostrar os professores e profissionais da área que é possível trabalhar conteúdos diferentes em sala de aula com a musicalização.
A metodologia deste pesquisa é bibliográfica, foram colhidos materiais como: artigos e livros sobre o tema para dar embasamento teórico científico sobre o tema de musicalização infantil. O Referencial Curricular Nacional para Educação do MEC foi consultado para ser um guia na orientação e reflexão sobre objetivos, orientações e conteúdos didáticos para nós profissionais do ensino infantil. Neste documento há diversas informações sobre a abordagem musical na educação de crianças de zero a seis anos.
Outra consulta para embasamento teórico muito importante foi o livro “A música na educação infantil” (2003) da autora Teca Brito, que é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC e graduada em Música. Neste livro a autora dá orientações a respeito das contribuições para a música na vida de crianças na primeira infância. De acordo com a autora:
A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela metaforicamente, “transforma-se” em sons", num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos." (BRITO, 2003, p. 35)

Para o primeiro capítulo deste artigo foi desenvolvida esta introdução, que promove a interação do leitor com o tema e o método no qual o trabalho foi composto e desenvolvido.
Para o segundo capítulo, o título “O que é som e música?”, que tratará sobre as definições de música e som, e como tais elementos são incorporados pelas crianças, como elas aprendem e se manifestam através da

música. Citando Brito, novamente:
É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. Ouvimos música no supermercado ou sentados na cadeira do dentista! Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter "cola" e que não sai da nossa cabeça e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente. E quantos de nós já não inventaram canções, seja durante a infância, seja para ninar nossos filhos?" (BRITO, 2003. p.31)

O terceiro capítulo foi pautado em mostrar de forma sucinta quais são as contribuições que a música apresenta para o desenvolvimento infantil. Muitas são as capacidades que a música pode trabalhar com crianças, dentre elas está o desenvolvimento corporal e social, mas segundo Wilhems apud Gainza (1998):
Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem. (Wilhems apud Gainza,1988, p. 36)

Sendo a criança um ser em constante aprendizado, este artigo será desenvolvido para fornecer melhores informações bibliográficas a respeito de como as crianças podem se beneficiar da música em ambiente escolar, e como professores e escolas podem usar a musicalização para melhorar as aulas e desenvolver melhor suas crianças.

O QUE É MÚSICA?

Ao longo de nossas vidas ouvimos sons, melodias e acordes dos mais diversos tipos, nossos brinquedos na infância, buzinas de automóveis, alarmes, campainhas, toque de celulares e até o "nana neném". Todos esses sons são variedades de música. Mas o que é música? Nas palavras de Schafer (1991) "Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com intenção de ser ouvida". Segundo o dicionário Michaelis1, música é: sf "Arte de expressar ideias por meio de sons, de forma melodiosa e conforme certas regras". Não há uma definição concreta para o que é música, pois está é transcendente em definições literais.
"A música é linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos." (JEANDOT, 1993).
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação de 1998, criado pelo MEC:
"Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento" [...] a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio" (BRASIL, 1998, p. 45, 48).

A música tem o poder de ser única em suas manifestações, cada sujeito entende-a de uma forma muito particular. Há quem toque instrumentos, quem canta, dança e quem as escreve. A musicalização é um processo de interação social, pois os indivíduos compartilham das mesmas inspirações e até interpretações para canalizar e contextuar os sons.
Pensamento e fala estão inteiramente e intrinsecamente interligados. É através do pensamento que internalizamos a fala e vice-versa, ou seja, um afeta o outro, e dessa forma a verbalização acontece através do som. O som é uma forma de expressão, seja ele mais rítmico, mais calmo ou despretensioso. Segundo Catão (2012):
O som precisa estar organizado de tal jeito que se torne música. Jeandot (1993) afirma que, ao entrar em contato com os objetos, a criança começa a interagir com a sonoridade. As crianças têm suas próprias manifestações, reinterpretam o mundo e criam novas formas de estarem nele. (CATÃO, 2012, p.

100)

O som é vida, desde o útero materno estamos acostumados a um ritmo. As batidas do coração da mãe são reconhecíveis ao bebê muito depois de ter deixado o calor do útero, esse foi o primeiro som do qual nós quando bebês interagimos. Este som nos traz a sensação de acalento e proteção e está inconscientemente gravado em nossas memórias.
De acordo com Brito os bebês interagem espontaneamente com os sons, este processo de interação é social e também individual, pois cada criança é um ser único, desse modo sua percepção de mundo é construída a partir da sociedade em que vive e de suas experiências pessoais:
(...) já que ouvir cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música (BRITO 2003, p. 35)

É nesta perspectiva de usar a música no processo de desenvolvimento social, cognitivo e físico da criança que este artigo se baseia, pois a música vai muito além de um simples som, ela transcende e nos possibilita uma série de interpretações variadas. A música auxilia crianças e adultos como uma terapia, a partir dela é possível trabalhar formas, cores, vocabulários e até mesmo texturas. Usar a musicalização em sala de aula é um recurso muito valioso para crianças e professores. Segundo Scottini (2006) a música é para o homem:
(...) uma forma de energia que movimenta todo ser – emoções, mente, corpo – e, por sua vez, provoca todo tipo de reações. Estas reações, ou respostas são distintas em cada indivíduo e, dependendo do grau de conhecimento e experiências musicais, serão mais, ou menos significativas. (SCOTTINI, 2006. p, 14)

Para dar início a discussão sobre os benefícios da utilização da música e sala de aula, precisaremos revisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que cita:
Ouvir e classificar os sons quanto às alturas valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principal mente, cais crianças. A simples discriminação auditiva de sons graves e agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. (BRASIL, 1998, p. 60)

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

Ainda de acordo com o documento, trabalhar a música desde a mais tenra idade tem contribuições significativas para o desenvolvimento das crianças e ajuda no aprendizado de disciplinas trabalhadas no currículo letivo.
O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquela que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de interação social. (BRASIL, 1998, p. 49)

É tarefa de educadores e da escola incluir a música como meio de interação em sala de aula para obterem maior aproveitamento dos objetivos pretendidos. É preciso enten-

der que a criança é um ser cheio de energia e que facilmente se entendia, por este motivo o profissional precisa estar em constante movimento, proporcionando aos pequenos formas diferentes para alcançar seus objetivos, há uma série de formas e meios diferentes para desenvolver melhor a música em sala de aula, Teca Brito (2003) enumera algumas dessas formas:

[...] descobrir que materiais usar (sons vocais, corporais, de objetos) é tarefa a ser desenvolvida em conjunto [...], por meio de pesquisa de materiais disponíveis na sala de aula ou que se encontre no pátio da escola etc. Sementes, folhas secas, pedrinhas, areia, água, bacias, diferentes tipos de papel, caixas de papelão, plásticos, enfim, tudo o que produz som pode ser transformado em material para sonorização de histórias, desde que tenhamos disposição par pesquisar, experimentar, ouvir e transformar. (BRITO, 2003, p. 164)

Para a autora, além de trabalhar o descobrimento de novos materiais para a prática da musicalização, esses materiais podem ser usados como outras práticas, um exemplo que Brito (2003) cita abaixo é a reciclagem de materiais, fazendo assim uma fusão da música com práticas autossustentáveis:

Além dos conteúdos situados no domínio atividade de construção de instrumentos dialoga com outros eixos de trabalho: a reciclagem de materiais, por exemplo, remete a conteúdos ligados à educação ambiental, às relações entre natureza e sociedade, eixo presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (grifo do autor). (BRITO, 2003, p.71)

Segundo Fonterrada (1993) para que os professores possam desenvolver conteúdos de musicalização não é necessário que estes tenham formação específica na área, mas tenham vontade de fazer acontecer e orientação diante as necessidades que precisam ser trabalhadas:

(...) sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das imediações. Para isso ele não necessita de formação e interesse pela música e pelos sons. Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma sólida orientação. (FONTERRADA, 1993, 72-73).

Complementando o pensamento acima, Godoi (2011) nos mostra que o trabalho do dia a dia faz com que a prática pedagógica incorpore a música como importante ferramenta auxiliar de aprendizagem:

É com base no dia a dia com a música na sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da Educação Infantil e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança. (GODOI, 2011, p.32)

Brito (2003) ainda enfatiza que a utilização da música como coletivo permite a interação social e desenvolve aspectos importantes para a vida das crianças:

(...) cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. Dessa forma desenvolvemos também aspectos de personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade. (BRITO, 2003, p. 93)

Mas não são somente esses os aspectos importantes que a música traz para a vida dos pequenos, o desenvolvimento musical permite uma interação pessoal e íntima de cada criança com a música, sendo com simples movimentos corpóreos, uma dança mais agitada ou passos descompensados. Cada criança internaliza a música de uma forma diferente e por este motivo cada uma interpreta ao seu ritmo:

A escuta de obras musicais sempre provoca emoções, sensações, pensamentos e comportamentos diversos. Uma música que tem no seu ritmo o seu elemento mais determinante desperta a vontade de movimentar-se, de balançar o corpo, de dançar ao passo que certas melodias despertam sentimentos e emoções subjetivas, únicas, distintas para

cada um (BRITO 2003, p. 189)

A musicalização em sala de aula não precisa estar interessada em ensinar notas musicais e a ler partituras a fim de formar um aluno musicista, a música para os alunos é um jogo de brincar, é uma forma harmoniosa de criar um ambiente criativo e saudável no qual as crianças possam aprender de forma mais livre, movimentar-se e adquirir conhecimentos como se estivessem brincando sem intencionalidade de aprendizado.
Nesse sentido importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p. 46).

Ainda citando a autora, Teca Brito (2003) "É importante cantar e brincar com as crianças, pois (...) o vínculo afetivo e prazeroso que se estabelece nos grupos em que se canta é forte e significativo." Diante dessa afirmação podemos entender que, quando um grupo de crianças têm uma ligação maior entre si e sua professora ou professor, a musicalização se torna algo ainda mais importante e significativo, assim como em todas as atividades com crianças, o vínculo afetivo potencializa o aprendizado.

COMO O USO DA MÚSICA CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA?

Sobre a utilização da música em sala de aula, Bréscia (2003), diz que: "(...) o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo". Nesta afirmativa a autora ressalta um ponto importante sobre o ensino da música aos pequenos, levantando outra contribuição, que a arte musical traz para a vida das crianças, a socialização.
Brito (2003) cita múltiplas funções para a musicalização em sala de aula, segundo ela, além de proporcionar o desenvolvimento pessoal do aluno, a educação musical também é uma aliada importante em desenvolvimento social, pois a ideia não é somente formar um aluno, mas sim um ser humano, um cidadão, um ser social e dotado de capacidades gregarias.

O grande objetivo da educação musical tem que ser a formação da personalidade do aluno. Desse modo se um jogo de improvisação pode servir para desenvolvimento rítmico, por exemplo, precisa desenvolver também capacidades humanas como a concentração, a autodisciplina, o trabalho em equipe, a criatividade, a memória e o senso crítico, entre outras questões.
A improvisação musical das crianças é seu modo de brincar e de comunicar- se musicalmente, traduzindo em seus gestos, sentidos, sensações e pensamentos, simbolizando e sonorizando, explorando e experimentando, fazendo música, história, faz-de-conta, jogo. (BRITO, 2003, p.152, 153).

Para a criança a música vai muito além da arte, ela é sentida no seu íntimo e representada com a dança, é muito comum ver crianças pequenas ainda bebês movimentarem-se ao escutar uma música aleatória, mesmo sem saber os movimentos corretos ou até mesmo uma coreografia, a criança dança expressando os sentimentos que aqueles sons significam para ela, é o que também afirma Jeandot (1993) "as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos corporais, como palmas, sapateados, danças".
Sendo o ritmo uma parte importante da música, Brito (2003) diz que o movimento dançante é algo natural da criança, inerente ao seu ser e dessa forma, com a musicalização amplia-se as suas possibilidades de expressão da arte musical:
É fato indiscutível que o ritmo se apresente por meio do corpo e do movimento. Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também – um ser dançante (BRITO, 2003, p. 145).

Para Barreto e Chiarelli (2005) muitas são

as contribuições que a musicalização traz para a vida da criança, segundo os autores essas contribuições vão muito além do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social, levando em consideração muitas outras contribuições importantes. A primeira, que não podemos deixar de citar, diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, onde foca nos estímulos que esta recebe:

Desenvolvimento cognitivo/ linguístico: (...) quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. (...) as experiências rítmicos musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. (BARRETO, CHIARELLI, 2005, p. 02)

A segunda contribuição diz a respeito sobre o desenvolvimento psicomotor, de acordo com os autores, a música tem o poder de trabalhar as habilidades motoras, trabalhando o controle muscular, coordenação motora e equilíbrio.

Desenvolvimento psicomotor: O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre amente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo (e complexo) de atividades coordenadas. Por isso atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora (...). (BARRETO; CHIARELLI, 2005, p. 02)

Os autores ainda citam uma última contribuição, não menos ou mais importante que as outras duas citadas, trata-se do desenvolvimento socioafetivo. Sendo o sentimento de afeição uma ferramenta poderosa para manter laços sociais, "a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros." (BARRETO; CHIARELLI, 2005). Ao expressar-se emocionalmente em uma atividade que lhe dê prazer a criança se sente segura, e dessa forma o desenvolvimento através da musicalização é potencializado, como cita em:

Nesse processo a autoestima e a autorrealização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização. (BARRETO; CHIARELLI, 2005, p. 02)

Além das contribuições citadas, Amaral e Pereira (2010) citam que a "música trabalha os hemisférios cerebrais, equilibrando o pensar e o sentir. A percepção auditiva trabalha diretamente o emocional." Os autores ainda enfatizam que:

A harmonia desenvolve o racional e a inteligência. A coordenação motora e movimentos são estimulados através da pulsação rítmica. É sabido que ela auxilia na aprendizagem da matemática, desenvolve a concentração, habilidades intelectuais, raciocínio lógico, etc. Contudo, para os profissionais da área da educação musical, o valor da música transcende a ideia de apenas auxiliadora às outras áreas do conhecimento (AMARAL; PEREIRA, 2010, p. 02).

A criança precisa de bons estímulos para conseguir desenvolver suas capacidades emocionais, físicas e sociais. Essas capacidades podem ser melhoradas através da música, pois esta ferramenta tão singular traz uma imensidão de aproveitamentos e cabe aos profissionais da educação estarem aptos à utilizarem, a fim de atingirem seus objetivos para o melhor de seus alunos.

no ensino infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, as pesquisas feitas a respeito da musicalização em sala de aula, mostram que a música é uma ferramenta importante no desenvolvimento infantil, podendo ajudar as crianças a expressarem suas emoções, medos, anseios e alegrias. Deve-se mencionar que a música não é fundamental e única no desenvolvimento infantil, mas é um complemento muito importante no auxílio do desenvolvimento dos pequenos. De acordo com o Referencial Curricular para Educação Nacional (1998), a música (...) "é um meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de interação social."

Os professores são as ferramentas que fazem parte do mecanismo escolar, e dessa forma estes profissionais precisam adquirir o conhecimento necessário para trabalhar a música de forma que consigam atingir seus objetivos, pois quanto mais estímulos a criança recebe maior será seu desenvolvimento.

A música é uma harmonia de sons e ritmos, dessa forma ao trabalhar com esta ferramenta quando o professor têm conhecimento de como trabalhar e qual objetivo precisa atingir, a harmonia da música pode ser usada nas atividades desenvolvidas, seja com o ritmo dançando ou tocando algum instrumento.

Utilizar a música em atividades escolares ajuda no desenvolvimento psicomotor e cognitivo, uma vez que a musicalização traz em sua essência os sons, o ritmo, a harmonia e a dança. Esses elementos todos conectados ajudam no crescimento de habilidades de uma forma mais prazerosa, pois o trabalho com crianças deve ser lúdico, trabalhando a inteiração entre a criatividade, harmonia e múltiplas funções.

Este artigo atingiu seu objetivo, que era de elucidar o leitor, seja ele um profissional da educação ou um profissional de outra área, sobre quais a contribuições o trabalho com a música pode trazer para a vida de crianças

REFERÊNCIAS

AMARAL; Sergio Tibiriçá; PEREIRA, Maria do Carmo Marcondes. Música pela música: a lei 11.769/08 e a educação musical no Brasil. In: ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, São Paulo, 2010.

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A importância da musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. nº 3, 2005.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, (v. 3)

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. A música na educação infantil. São Paulo: Petrópolis,
2003.

CATÃO, Virna Mac-Cord; Musicalização na educação infantil: Entre repertórios e práticas culturais e musicais. Revista UNIABEU, 2012.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. (1993). A educação Musical no Brasil: algumas considerações. In: Anais do II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. II Encontro Anual da ABEM, Porto Alegre, 1993.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical.3. ed. São Paulo: Summus, 1988

GODOI, Luiz Rodrigo. Londrina, [In] Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, Pedagogia. 2011.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione,
1993.

MÚSICA. In: Michaelis. Dicionário da língua portuguesa online. Disponível em https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/m
%C3%BAsica/ Acesso em: 13 de abril de 2021

SCHAFER, Murray. Ouvido pensante. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SCOTTINI, Marileia. A música como recurso pedagógico na educação infantil.
Ibirama 2006.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREZA DE OLIVEIRA COSTA VILAR

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da educação infantil no processo de alfabetização e letramento, compreendendo a linguagem verbal e a escrita como elementos centrais para o desenvolvimento integral da criança. Discutem-se as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), bem como o papel do educador e da família na formação dos primeiros hábitos de leitura e escrita. A pesquisa fundamenta-se em autores como Fonseca, Marcuschi, Bosco e Fontana, que destacam a função social da escrita e o impacto do ambiente escolar na aprendizagem. A educação infantil representa a primeira etapa da educação básica e é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional da criança. Nesta fase, a alfabetização e o letramento assumem papel central, pois possibilitam o acesso à cultura letrada, a ampliação do vocabulário e a compreensão do mundo. Conclui-se que a alfabetização e o letramento, quando trabalhados de forma integrada, favorecem a construção da autonomia, da criatividade e da participação social da criança. O artigo fortalece o aprendizado da alfabetização na educação infantil, aprender vai além das folhas, todo conhecimento adquirido na vida escolar e na vida real. A educação é um dos bens mais precioso da vida das pessoas, e vai se fortalecendo a cada ano com muito saberes e conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Alfabetização. Letramento. Linguagem. Escrita

INTRODUÇÃO

A educação infantil tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da criança, através de um trabalho direcionado é possível estabelecer critérios ricos em aprendizagem, todo trabalho planejado deve estar ligado ao aprender.

Ler e escrever muitas vezes retrata na mente de muitas pessoas a alfabetização que é de extrema importância na vida das pessoas e da criança, e na educação infantil que a criança conseguir trabalhar a linguagem nas diversas linguagens, e na educação infantil que consegue visualizar os possíveis problemas que a criança possa ter durante seu trajeto de ensino.

O trabalho com a aprendizagem deve ser sempre e de acordo com que a criança precise naquele momento, a escrita quanto a fala tem papel importantes na formação das crianças pequenas

A alfabetização e letramento se confundem e fazem com que os profissionais repensem seus hábitos e culturas. A criança precisa ter contato direto com as letras para que já comecem seu entendimento

Compreender a escrita não é importante só para os especialistas, ou seja, é para todos que precisam dela, as pessoas no geral, no início do processo de escrita muitas crianças apresentam medo em escrever errado e é com as atividades diárias que a criança vai crescendo e se aperfeiçoando.

É essencial uma pratica pedagógica que produza junto com os alunos a relação da aprendizagem da leitura e escrita, refletir, interagir, são ações que devem acontecer diariamente na vida das crianças.

PCN (1998, 69-70) A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Aprender a dar nomes as coisas e tão rico e faz parte de uma cultura que vem de tempos, à medida que as crianças crescem eles

aprendem a falar e assim começam a desenvolver a linguagem oral, e assim vão se apropriando da cultura local onde estão estalados, essa é uma maneira da criança ingressar no mundo atual linguagem antecede as funções mais intencionais de organização e pensamento para a leitura , escrita e expressão com sentido único de comunicação, a criança brinca de falar e aos poucos vai entendo a importância de falar e escrever.

As crianças tem o poder de ler mesmo sem saber ler, a magia e o poder do aprender fazem com que se leiam mesmo sem conhecer as letras.

O universo da criança é tão rico que aos poucos seu desenvolvimento vai acontecendo e devido sua inocência e possível perceber tudo que muda ao seu redor é muito importante que o professor utilize de todos os recursos para preparar o para o mundo.

O professor principal personagem na vida educacional precisa estar ciente de seus desafios acrescentem em sua vida, apesar de muitos é importante fazer com que a criança valorize seu conhecimento desde a educação infantil e mostrar a toda a sociedade que educar na educação infantil e um privilégio, pois envolve amor e aprendizagem.

Toda criança tem direito a sua própria cultura e a linguagem oral e escrita está vinculada a ela fortalecendo e resgatando as culturas que passaram de pai para filho, o resgate de ações e tão rico e completo que estimula ideias construídas em conjunto fortalece o aprendizado enriquecendo sempre.

O CONHECIMENTO NA VISÃO DAS CRIANÇAS

A informação é uma forma de fazer com que o aprendizado aconteça de maneira mais aberta.

Quanto mais a criança conhece melhor ela se adequa ao sistema, o aprendizado da criança é muito rico e merece um olhar atento e complexo pois cada momento da criança é muito importante

Segundo Fonseca (2012) na educação infantil os momentos de leitura não devem ser restritos apenas à literatura. As crianças são muito observadoras, formulam boas perguntas, relacionam o conhecimento que já possuem com novas informações, levantam hipóteses, fazem comparações e são capazes de compreender as leituras de textos informativos.

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de textos, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 30)

Informar as crianças e papel das pessoas que as rodeiam sobre o que está acontecendo no mundo, são ações simples que favorecem o ensino aprendizado da criança .

De acordo com os Parâmetros Curriculares (1996) Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes. É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes. A educação tem assumido um papel importante na vida das crianças, tem por objetivo reconhecer o seu papel e fazer por onde, os ambientes tem facilidade em inteirar e ampliar o olhar da criança. A criança na educação infantil brinca, canta, pula, trans-

forma seu ambiente em realizações grandes e inusitado, e necessário que muito se planeje visualizando as ações positivas.
A informação envolve os meios de comunicação que tem agido de varia maneiras dentro de um sistema que cobra a todo momento a criança em aprender a ler e escrever.

LINGUAGEM VERBAL E ESCRITA

A linguagem verbal e escrita faz parte do planejamento escolar na educação infantil, seu desenvolvimento acontece desde seu nascimento e aperfeiçoando a cada ano com seu crescimento e amadurecimento.
Segundo o Referencial Curricular (1997) O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas.
Segundo Marcuschi (2001) afirma que: a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de uma inserção cultural e de socialização. (p.18)
Wood (2003), a criança pequena, por não dispor dos meios verbais para expressar com clareza e sem ambiguidade o que sabe e compreende, faz com que sua fala, muitas vezes, mude de sentido.
Segundo o Referencial Curricular (1997): A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.
A criança precisa ser analisada num todos os desafios devem ser dados a todo tempo, estabelecer metas e ações é maneiras de aguçar a curiosidade da criança pequena.
Quando nos referimos a esse "outro", vamos além de uma concepção do outro como um parceiro, um falante mais experiente com o qual a criança vai interagir: seu lugar é o de intérprete da criança. Submetido ele também ao funcionamento da língua, o "outro vai significar tudo aquilo que a criança diz, e a simples presença dela, seus gestos, olhares, choros, sorrisos e balbucios serão interpretados por ele como demanda de significação". (BOSCO, 2005, p.25).
A criança interage com o outro tranquilamente intensificando os espaços e ampliando olhares, sem perceber as cobranças que o sistema tem colocado aos poucos ela vai crescendo e intensificando seus espaços.
Segundo Fontana (2000), também no pensamento por complexos, a criança dá os primeiros passos na análise, operação intelectual que supõe abstrair, isolar elementos e examiná-los separadamente da totalidade de experiência concreta de que fazem parte. Ela inicia a análise ao elaborar complexos associativos tendo como base um grau máximo de semelhança entre seus elementos. Mas, enquanto o pensamento por complexos predomina, o traço abstraído é instável, uma vez que o estabelecimento de elos de ligação é sua principal função, criando as bases para generalização posteriores. (2000, p.17).
A linguagem oral está presente na vida das pessoas ela nem sempre é vista como intensa na vida, mas a realidade e que ela tem que ser observada e trabalhada porém quando seu desenvolvimento não acontece e necessário acompanhamento de alguns profissionais para melhorar a linguagem oral, minimizar muitas vezes afasta a criança de se desenvolver corretamente como exige o sistema, muitas crianças na educação infantil apresentam medos de conversar com os professores assim desenvolvendo com seus

colegas de sala, toda observação e necessária no desenvolvimento da criança pequena.

Portanto, é preciso ressaltar que o processo de construção da linguagem escrita é um processo discursivo, marcado por uma rede de interações que integra a criança ao seu meio sócio histórico cultural. A construção e a apropriação de conhecimentos sobre a escrita pela criança não são um processo gradual de transformações isoladas, mas um processo totalizador, em que desenvolvimento e aprendizagem constituem uma unidade dialética. (GARCIA, 1997, p.89).

Segundo Fonseca (2013) a escrita entre outras finalidades, a de registrar o conhecimento adquirido pela humanidade ao longo do tempo e socializa-lo. Ter acesso aos textos informativos desde cedo possibilita que as crianças aprendam como podemos adquirir determinadas informações e conhecimentos. Isso significa saber quais as fontes recorrer, quais materiais buscar, o que selecionar, relacionam conteúdos, levantar novas questões a partir das novas informações e tantos outros procedimentos de um leitor competente.

A LEITURA

De acordo com Fonseca (2013) a leitura é uma fonte na qual podemos beber para ampliar nossos conhecimentos. Fonte inesgotável com muitos suportes, dicionários, enciclopédias, revistas, folhetos explicativos, livros paradidáticos, jornal, internet, coleções.

A leitura é tão rica que ultrapassa barreiras num universo onde se mistura sonho e realidade, a compreensão, o contexto leitor e fascinante mesmo para aqueles que não sabem ler, ao ouvir uma história muitas pessoas vivenciam momentos mágicos e únicos. Segundo o Referencial Curricular de Educação Infantil (1996) O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e "lê-los" seja em momentos organizados ou espontaneamente. Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura.

A criança precisa ter contato com a leitura desde seu nascimento, pois independente de ler e escrever ela começa a interagi com o mundo das letras completando ações de aprendizado e amadurecimento.

Todo conhecimento vai se formando durante a vida fortalecendo seu aprendizado num todo, a educação um bem maior para todos se concretiza através de planejamentos e organizações de todos.

De acordo com o Referencial Curricular (1998) A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte.

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no co-

tidiano.
A criança é um ser único e rico de vontade de aprender e se desenvolver em seu universo, cada pedaço e história da criança precisa ser levado em conta num mundo de fantasias e letramento, respeitando seu tempo e melhorando sempre.
Segundo referencial Curricular (1998) ou o funcionamento dialógico das conversas nas situações de comunicação, são utilizados pelas crianças mesmo antes que saibam falar. Isso significa que muito antes de se expressarem pela linguagem oral as crianças podem se fizer compreender e compreender os outros, pois a competência linguística abrange tanto a capacidade das crianças para compreenderem a linguagem quanto sua capacidade parasse fazerem entender. As crianças vão testando essa compreensão, modificando-a estabelecendo novas associações na busca de seu significado. Passam a fazer experiências não só com os sons e as palavras, mas também com os discursos referentes a diferentes situações comunicativas. Por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta de falar ao telefone tentam imitar as expressões e entonações que elas escutam dos adultos.
Podem, gradativamente, separar e reunir, em suas brincadeiras, fragmentos estruturais das frases, apoiando-se em músicas, rimas, parlendas e jogos verbais existentes ou inventados. Brincam, também, com os significados das palavras, inventando nomes para si próprios ou para os outros, em situações de faz-de-conta.
Nos diálogos com adultos e com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta, as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas. O diálogo e o início do trabalho que se tem com a falam, nas creches o meio de comunicação comum e a fala, o processo de escrita acaba acontecendo na educação infantil geralmente o trabalho se dá através da fala.

O PROCESSO DA LINGUAGEM VERBAL E ESCRITA

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998) aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido.
Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. Mas isso não fica garantido apenas e exclusivamente pelas ações do professor, embora seja fundamental dada a autoridade que ele representa, mas também deve ser conseguido nas relações entre os alunos.
De acordo com Paulo Freire (1991), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Isso quer dizer que, antes de aprender a ler e escrever, a criança precisa entender o que acontece ao seu redor, observar, falar e escutar. Essa vivência é o ponto de partida para que ela compreenda o significado da escrita.
O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.
O papel do professor é muito importante nesse processo. Ele deve criar atividades que envolvam jogos, desenhos, contação de histórias e momentos de conversa. Assim, a criança vai descobrindo que as letras têm sons e que as palavras têm significados.
Segundo Cunha (1995, p. 47):[...] A leitura é uma forma altamente ativa de lazer, em vez de proporcionar, sobretudo é alienação (daí a massificação), como ocorre com formas passivas de lazer, a leitura exige um grau maior de consciência, e atenção, uma participação efetiva do recebedor – leitor.
A leitura tem papel fundamental na vida das crianças, pois e através dela que a criança adquiri conhecimento e começa associar a importância das letras na vida, ler e escrever passa a ter uma importância muito rica na vida dos pequenos. A alfabetização na educação infantil é o começo do contato da criança com o mundo da leitura e da escrita. Nessa fase, o mais importante é despertar o interesse e o prazer em aprender, respeitando o tempo de cada aluno.
De Bento (2008: p. 04), aos quatro anos, as crianças já constroem conceptualizações interessantes sobre as relações entre a linguagem falada e o sistema de escrita. Es-

tas elaborações sucedem-se num percurso constituído por diversas fases ou níveis e permitem concluir que o processo de aprendizagem não consiste na aquisição de elementos isolados que depois se reúnem - mas na construção de sistemas em que o valor dos elementos se vai redefinindo em função das mudanças estruturais.

As condições se dão de acordo com o conhecimento onde negar ou não construído aos poucos de acordo com a interação e complexidade, as crianças arriscam a ler e escrever por conta e aos poucos os professores vão se aperfeiçoando e criando ações de aprendizado e organização, e importante um trabalho integrado com a criança assim facilita o meio de aprendizado. Para Smolka (2003), Silva (1993), Melo (2000) as pesquisas de Ferreiro e de Luria sobre a construção da língua escrita das crianças, trouxe grandes avanços e inovações para o ensino da leitura e escrita, porém apesar de ambos tratarem do mesmo tema, seus olhares possuem perspectivas diferentes. Ferreiro fundamenta- se em Piaget, que vê o sujeito pelo lado biológico centrado no eu, na construção da escrita. De acordo com Soares (1987, p.20), e Weisz (2004, p.30), por falta de explicações científicas para as causas do fracasso na e da escola em garantir a todos, indistintamente, o direito de aprender, é atribuído ao próprio aluno, a sua suposta deficiência cultural e linguística e seu suposto déficit cognitivo, fatores considerados responsáveis pelo seu baixo desempenho na aquisição da leitura e escrita, uma vez, acreditava-se que a criança não aprendia por falta de pré-requisitos.

Além disso, acreditava-se que com a chamada democratização do ensino, a escola passando a lidar com um número cada vez maior de crianças, teria, em razão das condições de vida de sua clientela várias linguagens diferentes da língua escrita padrão, acarretando dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento na educação infantil não são processos isolados, mas sim práticas integradas que devem ser desenvolvidas de forma lúdica, contextualizada e significativa. A linguagem verbal e escrita é o eixo estruturante para o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento, e seu ensino exige planejamento, sensibilidade e compromisso por parte do educador.

Conclui-se que investir na formação docente, no diálogo com a família e na oferta de um ambiente alfabetizador é essencial para garantir que as crianças desenvolvam competências linguísticas e sociais que as preparem para a vida em sociedade. As alfabetizações das crianças acontecem desde seu nascimento se fortalecendo com as diversas culturas que existem na sociedade.

A alfabetização na educação infantil não deve ser uma cobrança, mas um momento de descobertas. Quando a criança é estimulada de forma leve e divertida, ela aprende com mais facilidade e se sente confiante para continuar.

A educação infantil tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Por meio de um trabalho pedagógico bem direcionado, é possível estabelecer práticas ricas em aprendizagem, em que todo planejamento esteja ligado ao ato de aprender, a alfabetização, acontece desde o nascimento onde as letras, cores e músicas estão presentes na vida, o aprender sem saber ler acontece de uma maneira rica e cheio de fantasias.

REFERÊNCIAS

BOSCO, Maria Helena. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF,1997.

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

FONSECA, Vitor da. Psicopedagogia da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

FONTANA, Roseli. A Construção da Escrita na Educação Infantil. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES

RESUMO

Este artigo fala sobre a importância de aprender a ler e escrever, além de entender o que letramento significa na formação e no crescimento das pessoas. Ele explica as diferenças entre esses dois conceitos e como eles se complementam. A alfabetização é apresentada como a aquisição do sistema de escrita, enquanto o letramento envolve o uso funcional e contextualizado da linguagem escrita na vida social. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a articulação entre alfabetização e letramento desde os primeiros anos escolares. A reflexão propõe que a prática pedagógica integre ambos os conceitos, promovendo uma educação que forme leitores e escritores críticos, capazes de atuar de maneira consciente e participativa na sociedade. Ressalta-se, ainda, o papel fundamental da escola e dos educadores na construção desse aprendizado significativo. O professor assume papel central como mediador, desenvolvendo atividades que estimulem a interpretação, a criatividade e o pensamento crítico, já a escola tem a responsabilidade de garantir profissionais com o propósito da Alfabetização e do letramento e de garantir ao educador um espaço inclusivo, tendo a responsabilidade de monitorar, avaliar e adaptar as práticas pedagógicas, pois ela atua como o principal espaço institucionalizado onde esses processos se iniciam e se consolidam. O texto ressalta a importância de práticas educativas que vão além do ensino técnico, promovendo a leitura crítica, a cidadania e a participação social. Ao considerar os aspectos cognitivos, sociais e culturais envolvidos, o estudo destaca como essas práticas contribuem para a construção do pensamento crítico, da autonomia e da cidadania. A análise também evidencia políticas públicas na promoção de uma educação de qualidade que atenda às necessidades reais dos alunos. Conclui-se que investir na alfabetização e no letramento é essencial para garantir o acesso pleno ao conhecimento, à participação social e ao exercício da cidadania, especialmente em contextos de desigualdade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; educação; cidadania; desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This article discusses the importance of learning to read and write, as well as understanding what literacy means in people's education and growth. It explains the differences between these two concepts and how they complement each other. Literacy is presented as the acquisition of the writing system, while literacy involves the functional and contextualized use of written language in social life. In addition, the National Common Core Curriculum (BNCC) emphasizes the connection between literacy and literacy from the early school years. The reflection proposes that pedagogical practice integrate both concepts, promoting an education that trains critical readers and writers, capable of acting consciously and participatively in society. The fundamental role of schools and educators in building this meaningful learning is also emphasized. Teachers take on a central role as mediators, developing activities that stimulate interpretation, creativity, and critical thinking, while schools are responsible for ensuring that professionals are committed to literacy and ensuring that educators have an inclusive space, with the responsibility of monitoring, evaluating, and adapting pedagogical practices, as schools act as the main institutionalized space where these processes begin and are consolidated. The text highlights the importance of educational practices that go beyond technical teaching, promoting critical reading, citizenship, and social participation. By considering the cognitive, social, and cultural aspects involved, the study highlights how these practices contribute to the development of critical thinking, autonomy, and citizenship. The analysis also highlights public policies that promote quality education that meets the real needs of students.

It concludes that investing in literacy and literacy skills is essential to ensure full access to knowledge, social participation, and the exercise of citizenship, especially in contexts of educational inequality.

KEYWORDS: reading; writing; education; citizenship; human development.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são passos essenciais para o crescimento educacional e social de qualquer pessoa. Apesar de muitas pessoas utilizem essas expressões como se fossem sinônimas, elas possuem significados distintos, mesmo que sejam interconectadas.

Enquanto a alfabetização se refere à aquisição do código escrito, ou seja, aprender a ler e escrever, o letramento vai além da simples leitura e escrita, envolve a habilidade de usar esses conhecimentos de forma prática e adequada ao contexto do dia a dia.

A alfabetização está relacionada à aprendizagem do código escrito, o reconhecimento das letras, sílabas, palavras e frases, enquanto o letramento envolve a habilidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica, funcional e socialmente significativa.

A alfabetização e o letramento são processos de aprendizagem da linguagem distintas onde um complementa o outro. A alfabetização é o alicerce para uma educação crítica e emancipadora, a qual é considerada uma fase muito importante que inicia o processo de formação dos alunos, pois ajuda a promover a leitura, a escrita, os conhecimentos, a comunicação, a construção dos saberes e formação de leitores competentes. Já o letramento é um processo que faz com que as pessoas compreendem a importância dos textos abordados no dia a dia, facilitando assim suas práticas sociais. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.191).

A alfabetização transcende a mera execução técnica da decodificação gráfica; ela deve englobar um engajamento com a compreensão crítica do contexto social que cerca o educando.

Ler se configura como um ato de natureza política, sendo essencial para uma transformação social efetiva. Dessa forma, o processo educativo deve incutir uma consciência crítica nos alunos, reconhecendo-os como protagonistas de suas próprias narrativas.

Entender essas diferenças é fundamental para construir uma prática pedagógica eficaz e voltada à formação integral do aluno.

A alfabetização e o letramento, embora estejam relacionados, são processos diferentes que se complementam na formação de uma pessoa.

A alfabetização diz respeito à aquisição das competências fundamentais que possibilitam a leitura e a escrita, enquanto o letramento se refere à aplicação prática e social da linguagem em contextos variados.

As concepções e práticas pedagógicas dos professores são ações relevantes no processo de letramento. Estes são agentes transformadores do processo de conhecimento prévio dos alunos, visto que, através do contexto social, pode-se, portanto, avaliar o impacto da escrita na vida social e cultural dos educandos. (BATISTA; GOMES, 2018, p.7).

A efetividade desses processos é crucial para o desenvolvimento da autoestima nas crianças, uma vez que a conquista dessas habilidades contribui para a sua percepção como seres únicos e valorosos na coletividade.

Por isso, ambos são fundamentais para garantir o acesso ao conhecimento e para facilitar a comunicação e a participação ativa na sociedade.

Em síntese, a alfabetização enseja a decodificação do código escrito, ao passo que o letramento instrumentaliza o indivíduo para interagir de maneira significativa com a linguagem escrita em diferentes situações sociais.

Através das vozes coletadas, destaca-se uma visão unificada e poderosa sobre a importância da interação social na educação infantil. Essa interação não é apenas um complemento ao processo educativo, mas sim uma fundação essencial para o desenvolvimento pleno das crianças. Quando adultos e crianças colaboram, ou mesmo quando pares se envolvem em atividades conjuntas, cria-se um ambiente rico em aprendizado, onde a curiosidade é alimentada e a autonomia é cultivada.

A formação de um indivíduo começa, na maioria, com o domínio da leitura e da escri-

ta. No entanto, é preciso compreender que alfabetizar vai além de ensinar a decodificação de letras e sons, e que o letramento envolve a inserção do sujeito nas práticas sociais que utilizam a linguagem escrita.
A alfabetização deve ser entendida como uma prática social inserida em um conceito abrangente de letramento, que implica não apenas o ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a capacitação para o uso eficaz da linguagem em contextos diversos. A instrução deve, portanto, relacionar-se com situações sociais concretas, levando em conta a função dos textos e a dinâmica da interação entre os indivíduos e esses textos.
A vivência pessoal de acompanhar familiares no processo de alfabetização com o auxílio de tablets e vídeos educativos mostrou como esses recursos, quando bem orientados, podem complementar a educação formal eficazmente.
Diante de uma sociedade cada vez mais marcada pela comunicação digital, garantir o acesso à alfabetização de qualidade e ao letramento digital é fundamental para reduzir desigualdades e formar cidadãos preparados para os desafios do século XXI.
A distinção e a complementaridade entre esses dois conceitos são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e significativa.
Neste artigo, quero refletir sobre a importância da alfabetização e do letramento como bases para o desenvolvimento intelectual, social e cidadão do indivíduo.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O processo de alfabetização geralmente ocorre nos primeiros anos da vida escolar e consiste em ensinar o aluno a reconhecer letras, sílabas, palavras e frases, capacitando-o tecnicamente para a leitura e a escrita, sendo um processo mecânico e estruturado que exige métodos pedagógicos específicos.
A alfabetização envolve aprender a reconhecer letras, sons e palavras, usando métodos como o fônico, o silábico ou o global. O letramento diz respeito à habilidade de usar a linguagem escrita no cotidiano social, entendendo seus diferentes usos e participando das práticas que envolvem leitura e escrita.

Tabela 1: Diferenças entre Alfabetização e Letramento

Aspecto	Alfabetização	Letramento
Definição	Processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética.	Uso competente da leitura e escrita em contextos sociais.
Foco Principal	Ensino das letras, sílabas, palavras e regras ortográficas.	Compreensão e produção de textos com sentido e função social.
Objetivo	Ensinar a codificar e decodificar a língua escrita.	Desenvolver práticas sociais de leitura e escrita.
Contexto de Aplicação	Geralmente escolar e formal	Diversos contextos sociais: escola, trabalho, vida cotidiana.
Competência Desenvolvida	Técnica e mecânica da leitura e escrita.	Interpretação, reflexão e crítica sobre o que se lê e escreve.
Enfoque no Texto	Palavra ou frase descontextualizada.	Textos reais e significativos
Papel do Professor	Ensinar o código da escrita.	Mediador da leitura e escrita com função social.

Fonte: Elaborada pela autora com base na construção do artigo.

Uma pessoa letrada sabe interpretar textos, escrever com clareza e adequação, compreender diferentes gêneros textuais e interagir de maneira crítica com o mundo por meio da linguagem.
O letramento, portanto, está ligado à prática social e à vivência com a linguagem em diferentes contextos, como:
- Ler um jornal;
- Escrever um e-mail;
- Interpretar um contrato;
- Produzir uma redação.

É fundamental que a escola ambos os processos, pois alfabetizar sem letrar é formar leitores mecânicos, e letrar sem alfabetizar é exigir interpretação sem base técnica.
Professores, portanto, precisam trabalhar com atividades que desenvolvam ambas as competências integradamente, valorizando os contextos sociais e culturais dos alunos.
Abordagens pedagógicas que se restringem à mecânica do ensino da leitura e da escrita reduzem o texto a um mero veículo de habilidades formais, ignorando sua dimensão semântica e seu papel de mediação social. Assim, promover o letramento envolve muito mais do que a funcionalidade da leitura e da escrita, exigindo a formação de indivíduos críticos e participativos nas práticas sociais

mediadas pela linguagem.

Para obter resultados positivos no processo de Alfabetização e Letramento é fundamental que o professor domine a forma e conteúdo, ou seja, conheça a metodologia adequada para ensinar seus alunos. No decorrer do processo, ensinar a alfabetização e o letramento é importante utilizar a atividade lúdica através das brincadeiras, dos jogos e da leitura, pois constrói uma visão ampla no processo de desenvolvimento das crianças, o qual ajuda no desenvolvimento do raciocínio, da interação, da curiosidade, das decisões e do autoconhecimento, promovendo assim o divertimento com a aprendizagem. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.191).

A aprendizagem social, quando feita em comunidades de prática, vai além da transmissão de conhecimento; ela instiga a confiança, permitindo que as crianças se sintam seguradas para explorar, questionar e experimentar. Esse espaço de troca e apoio mútuo é um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, elementos que são frequentemente negligenciados em abordagens pedagógicas mais tradicionais.
A alfabetização é a primeira etapa da aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, que permite ao indivíduo decodificar palavras e produzir textos simples. No entanto, ser alfabetizado não garante, por si só, que o indivíduo compreenda e interaja com os diversos tipos de textos presentes no cotidiano.
É aí que entra o conceito de letramento, que vai além da mecânica da leitura e da escrita, enfatizando a competência de utilizar esses conhecimentos em situações reais de comunicação.
Além disso, o letramento está bastante ligado ao ambiente social e cultural no qual a pessoa vive.

A alfabetização e letramento são palavras-chave para o mundo social, pois é por meio da alfabetização e do letramento que o sujeito passa a participar diretamente do mundo no exercício de suas funções sociais, buscando tornar-se um cidadão consciente, com domínio do código convencional da leitura e da escrita em suas práticas sociais. (BATISTA; GOMES, 2018, p.4).

A aprendizagem social, quando feita em comunidades de prática, vai além da transmissão de conhecimento; ela instiga a confiança, permitindo que as crianças se sintam seguradas para explorar, questionar e experimentar. Esse espaço de troca e apoio mútuo é um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, elementos que são frequentemente negligenciados em abordagens pedagógicas mais tradicionais.
Uma pessoa letrada consegue interpretar anúncios, preencher formulários, compreender notícias, escrever bilhetes, produzir relatórios e participar ativamente da vida em sociedade.
O letramento implica uma dimensão crítica, reflexiva e prática do uso da linguagem escrita, tornando o sujeito apto a se comunicar, argumentar, analisar e agir com autonomia.
Por isso, cabe à escola garantir que o processo de alfabetização venha acompanhado do letramento.
Ensinar a ler e escrever não deve se restringir a exercícios repetitivos de cópia ou decodificação, mas sim envolver práticas sociais de leitura e produção textual significativas.
O professor, nesse sentido, assume um papel mediador, promovendo atividades que estimulem a interpretação, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Na educação não existe um método específico para alfabetizar e letrar, pois cada aluno possui uma forma de aprendizagem diferente da outra, como existe vários métodos de ensinar, cabe ao professor conhecer seus alunos e escolher a melhor forma para aplicar na sala de aula, pois só assim irá obter resultados positivos na aprendizagem. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.196).

A educação que adota um modelo de letramento autônomo frequentemente desconsidera os contextos socioculturais dos alunos, tratando a leitura e a escrita como habilidades neutras, o que simplifica a complexidade da alfabetização e desvaloriza as

práticas sociais pertinentes. Portanto, é premente um deslocamento para um modelo ideológico, onde a leitura e a escrita sejam interpretadas como práticas culturais, situadas e multifacetadas.
Assim, a escola assume um papel ativista na formação de uma cidadania crítica pode ser vista como um chamado à ação.
É necessária uma prática diferenciada, onde os alunos possam ser inseridos em diversos tipos de leitura. É essencial que a própria escola transforme o seu ambiente onde se ocorre tais ações, de modo que, suas atividades sejam importantes, e que essas práticas de leitura aconteçam a partir de diversos gêneros textuais. (BATISTA, GOMES, 2018, p.7).
Ao promover essa visão ampliada de alfabetização, a educação se torna uma força transformadora, que não só proporciona conhecimento, mas também instiga o pensamento crítico e a capacidade de questionar e interpretar a realidade. Portanto, é imperativo que os educadores e o sistema educativo como um todo abracem essa metodologia inovadora, visando não apenas a inclusão social, mas a construção de uma sociedade mais justa e consciente.
A visão de uma alfabetização integral deve estar no centro das políticas educacionais, moldando não apenas habilidades, mas também valores e sonhos para um futuro mais brilhante.
A reflexão sobre a distinção entre alfabetização e letramento revela-se essencial no contexto educacional contemporâneo. Ao abordarmos esse tema, percebemos que a mera habilidade de decifrar letras e formar palavras. Embora seja uma base fundamental, não é suficiente por si só para garantir que os alunos consigam lidar com o mundo cheio de informações complexas e variadas.
A alfabetização, muitas vezes reduzida a uma técnica, carece da profundidade necessária quando não é acompanhada do letramento, que abarca a compreensão e o uso crítico da linguagem em diferentes contextos sociais.
Portanto, ao integrarmos esses dois conceitos, podemos contemplar uma educação que não somente ensina a ler e escrever, mas que também prepara os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.
Na pandemia de COVID-19, tivemos uma queda na alfabetização e letramento no Brasil. O que se mostrou muito importante nessa fase difícil foi a força de vontade dos professores que fizeram de TUDO para levar a educação, mesmo fora dos portões da escola, para seus alunos. Tudo só foi possível com o trabalho em conjunto da família e de toda a comunidade escolar.

Tabela 2: Evolução dos índices de alfabetização no 2º ano do EF – Brasil

Ano	Percentual de crianças alfabetizadas
2019	55%
2021	36% (pós-pandemia)
2023	56%

Fonte: Inep / MEC, 2023 site: https://todospelaeducacao.org.br/
A proposta de práticas pedagógicas que iluminem tanto a aquisição técnica quanto o uso social da linguagem é, de fato, um caminho para a construção de uma realidade educacional mais inclusiva e holística.
A ousadia de encarar a educação como um processo que transcende a sala de aula e se articula com o cotidiano das crianças é, sem dúvida, um passo significativo em direção a uma formação mais completa e empoderadora.

Concluímos que diante dessa realidade de ensino e aprendizagem, é possível constatar que o processo de alfabetizar é complexo e engloba uma série de conceitos e neste contexto percebemos que para tornar-se um indivíduo letrado é preciso se apropriar do seu cotidiano, viabilizando diferentes tipos de textos para que os alunos possam sentir gosto pela leitura. O papel do professor alfabetizador é extremamente importante pois cabe a ele o compromisso de analisar o perfil dos seus alunos para desenvolver as metodologias e práticas mais adequadas para sua sala de aula. Torna se também papel do professor a função de mediar e motivar a aprendizagem de seus alunos. (BATISTA; GOMES, 2018, p.8).

Assim, a intersecção entre a alfabetização e o letramento emerge como um imperativo.

Por isso, é importante que professores e responsáveis pelas políticas públicas tenham uma visão ampla e bem planejada sobre esse processo.
É um chamado para que as abordagens educacionais sejam repensadas, reconhecendo a função da linguagem não apenas como um instrumento, mas como uma forma de promover mudanças sociais, auxiliando cada aluno a alcançar seu máximo potencial.
Em última análise, a chave para uma educação verdadeiramente eficaz reside na capacidade de unir teoria e prática, garantido que os fundamentos da leitura e escrita sejam sempre conectados ao seu uso significativo no mundo real.
A alfabetização é o processo pelo qual a criança aprende o sistema da escrita alfabética, ou seja, como as letras representam os sons da fala. Essa etapa é fundamental e serve como base para todas as outras aprendizagens escolares.
Uma alfabetização de sucesso é aquela que ajuda a desenvolver a consciência fonológica, a leitura com fluidez e a escrita de forma clara e fácil de entender.
Contudo, dominar o código linguístico não basta. É aí que entra o letramento, que se refere à capacidade de usar a leitura e a escrita em contextos sociais reais, como ler um jornal, interpretar uma receita, escrever uma carta ou compreender um texto científico.
O letramento envolve entender os diferentes usos da linguagem escrita e saber participar das atividades sociais que envolvem leitura e escrita.
A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) considera a alfabetização e o letramento como partes essenciais do processo de aprendizagem, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas com impactos desde a Educação Infantil.
A abordagem da BNCC garante que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, com base em práticas significativas e contextualizadas de leitura e escrita.
Os principais pontos sobre alfabetização e letramento segundo a BNCC:
Alfabetização na BNCC
Alfabetização é entendida como o domínio do sistema de escrita alfabética (SEA) e das convenções da escrita.
A BNCC estabelece como meta que as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, leiam e escrevam com autonomia.
A alfabetização deve ser: significativa, contínua e contextualizada, respeitando o ritmo de cada aluno.
Letramento na BNCC
BNCC não trata o letramento como uma etapa posterior à alfabetização, mas como um processo integrado à aprendizagem da leitura e escrita.
O foco está em usar a linguagem escrita em práticas sociais reais, como ler placas, interpretar histórias, escrever bilhetes, entre outros.
A leitura e a escrita devem ser inseridas desde cedo em contextos reais de comunicação e significação.
Integração entre alfabetização e letramento
BNCC propõe uma abordagem equilibrada, em que alfabetizar e letrar ocorrem conjuntamente. Os alunos devem aprender o código da escrita (alfabetização) ao mesmo tempo, em que entendem seus usos sociais (letramento).
O professor atua como mediador, promovendo experiências que envolvam gêneros textuais diversos, práticas de leitura e produção de textos com sentido.
Na Educação Infantil
Embora a alfabetização formal não seja objetivo da Educação Infantil, a BNCC propõe o desenvolvimento da oralidade, escuta e contato com a linguagem escrita, preparando o terreno para a alfabetização e o letramento.
Exemplo de Competência Específica (Língua Portuguesa–Ensino Fundamental): "(EF02LP01) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, desenvolvendo a consciência fonológica e a correspondência grafema-fonema."
BNCC valoriza uma abordagem integrada e significativa da alfabetização e do letramento, reconhecendo que aprender a ler e escrever envolve tanto o domínio técnico da língua escrita quanto sua utilização em contextos reais de comunicação.
Na prática, educacional, alfabetizar e letrar devem acontecer integradamente. A criança

precisa desenvolver habilidades de leitura e escrita ao mesmo tempo, em que compreende a relevância disso. Ler histórias, criar textos, explorar diferentes tipos de linguagem e interagir com ela em situações reais ajudam tanto na alfabetização quanto no letramento.

Além disso, esses processos têm forte impacto na formação da cidadania. Um indivíduo letrado é mais crítico, mais consciente de seus direitos e mais apto a se posicionar no mundo. Por isso, a escola, em parceria com a família, precisa garantir condições para que todas as crianças sejam alfabetizadas e letradas significativamente e contextualizada.

Como afirma FREIRE (1989, p.8), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", evidenciando que a alfabetização deve estar conectada à realidade vivida pelo sujeito.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal postula que as habilidades que uma criança pode executar com a assistência de um adulto ou de pares mais competentes são indicativas de seu potencial para serem realizadas autonomamente em breve.

Essa noção enfatiza a importância da mediação social no processo de aprendizagem e amadurecimento das funções cognitivas ainda em fase de desenvolvimento.

Diante de uma sociedade cada vez mais marcada pela informação digital e pela comunicação escrita em múltiplos contextos, torna-se ainda mais urgente garantir o acesso à alfabetização de qualidade e ao letramento pleno. Investir nesses processos é investir no empoderamento das pessoas, na redução das desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A educação, como entendo, vai muito além do mero ato de transmitir conhecimento, ela deve ser uma jornada de empoderamento que prepara os indivíduos para se tornarem cidadãos plenos em uma sociedade dinâmica e multifacetada.

A alfabetização e o letramento não podem ser vistos como meras metas a serem alcançadas, ao contrário, são solicites de um mosaico mais complexo, que deve incluir a formação de atitudes e valores que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, o engajamento ativo no aprendizado é mais do que uma estratégia pedagógica é uma porta de entrada para os jovens desenvolverem um pensamento crítico aguçado e uma conscientização social que os capacitem a atuar de maneira responsável e proativa em suas comunidades.

Para isso, é essencial que as instituições educacionais, em parceria com as famílias e a comunidade em geral, se comprometam a criar um ambiente educacional que não somente valorize, mas que integre esses processos. Dessa forma, formar um cidadão não significa apenas ensinar a ler e escrever, mas contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

A alfabetização constitui um processo fundamental em que o indivíduo adquire habilidades de leitura e escrita, permitindo-lhe compreender e manipular o alfabeto da língua. Este processo abrange o reconhecimento de letras, a formação de sílabas, palavras e frases, incluindo o aprendizado das normas ortográficas básicas.

É uma dimensão técnica e mecânica da linguagem, cuja importância reside na sua função como alicerce para o desenvolvimento pleno da leitura e escrita. Por outro lado, o letramento vai além da simples alfabetização. Ele envolve a habilidade de usar a leitura e a escrita de maneira prática e significativa em diferentes contextos sociais e culturais.

Ser letrado implica a habilidade de interpretar, compreender, produzir e aplicar textos em situações concretas, como analisar uma notícia ou redigir um e-mail. Portanto, enquanto um indivíduo alfabetizado pode saber ler e escrever, isso não garante sua capacidade de fazê-lo de forma crítica; em contraste, um letrado utiliza essas competências de maneira consciente e reflexiva em sua vivência cotidiana.

Tabela3: Habilidades da Matriz de Língua Portuguesa – 2º Ano do Ensino Fundamental

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. Ler palavras. Escrever palavras.
Leitura	Ler frases. Localizar informações explícitas em textos. Reconhecer a finalidade de um texto Inferir o assunto de um texto. Inferir informações em textos verbais. Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
Produção Textual	Escrever texto

Fonte: SAEB/INEP

A distinção entre alfabetização e letramento é um tema que merece uma análise profunda e crítica, especialmente em um mundo onde a informação é abundante e a superficialidade parece ser a norma.

Alfabetizar-se vai muito além de simplesmente decifrar letras e palavras; tratase de mergulhar no universo das ideias, questionando e refletindo sobre o que se lê. Nesse contexto, o letramento crítico emerge como uma habilidade cada vez mais necessária para a formação de cidadãos não apenas informados, mas também conscientes e ativos na sociedade.

No cenário contemporâneo, onde as informações são consumidas com um frenesi alarmante, é essencial que as práticas educacionais não se restrinjam ao ato mecânico de ler e escrever, mas sim que se voltem para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico.

A educação deve equipar os indivíduos com ferramentas que lhes permitam navegar por esse mar de informações, discernindo o que é relevante, verdadeiro e significativo. Ao cultivar um senso crítico, formamos não apenas leitores, mas cidadãos engajados, capazes de contribuir de maneira assertiva e reflexiva para a sociedade.

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 9).

Ensinar a ler é, portanto, mais do que apenas ensinar a decodificar palavras, é ensinar a interpretar o mundo e atuar sobre ele.

Por isso, é importante fazer uma reflexão crítica e repensar as metodologias de ensino e focar na formação de um leitor que entenda não só o que está escrito, mas que também possa dialogar com o texto, questionar suas ideias e transformar as informações em conhecimento.

Essa sinergia entre leitura crítica e ação social é o que pode efetivamente transformar o panorama atual, onde a superficialidade da comunicação muitas vezes impede a profundidade do pensamento.

Tabela 4: Investimentos em alfabetização (MEC – 2023)

Área	Valor Investido (R$)
Formação de professores	667 milhões
Bolsas para articuladores	38,2 milhões
Infraestrutura	156 milhões
Materiais didáticos	218 milhões
Total Investido	+1 bilhão

Fonte: MEC

A alfabetização é apenas o primeiro passo, o verdadeiro desafio reside no cultivo do letramento crítico, fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente e responsável.

CONCLUSÃO

O contexto educacional contemporâneo apresenta o imperativo de articular de maneira eficaz os processos de alfabetização e letramento, respeitando o ritmo singular de aprendizado de cada discente e estabelecendo conexões pertinentes entre o ensino e a vivência cotidiana dos estudantes.

Tanto a alfabetização quanto o letramento figuram como instrumentos cruciais para o empoderamento dos indivíduos, permitindo-lhes exercer sua cidadania e engajar-se ativamente na sociedade.

A promoção da alfabetização e do letramen-

to é fundamental para a formação de cidadãos autônomos, reflexivos e participativos. A conjugação dessas práticas no espaço escolar não somente favorece a aquisição de habilidades técnicas, mas também cultiva competências sociais e comunicativas.

Por conseguinte, é essencial que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais reconheçam a importância da integração destes dois aspectos, propiciando uma educação mais equitativa, inclusiva e transformadora. Portanto, alfabetização e letramento transcendem a mera aquisição de competências acadêmicas, representando fundamentos essenciais para o desenvolvimento holístico dos indivíduos, com impactos diretos em suas vidas pessoais, sociais e profissionais.

Investir nesses processos desde a infância é fundamental para construir um futuro mais consciente e engajado

Ao cultivar um espaço onde o aprendizado se torna um exercício coletivo de reflexão e ação, estamos não somente preparando os alunos para o futuro, mas também moldando um mundo onde a diversidade de pensamentos e experiências é celebrada.

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais que transcendem o ato de ler e escrever. Dessa forma, ajudamos a formar cidadãos críticos, participativos e capazes de fazer a diferença na sua própria realidade.

Investir em educação de qualidade desde os primeiros anos escolares é essencial para um futuro mais justo, desenvolvido e democrático.

A educação deve ser um ato transformador, que vai além das salas de aula e ecoa nas interações cotidianas, guiando os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em um mundo que, mais do que nunca, necessita de vozes críticas e engajadas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/>. Acesso em 15 de maio de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dados do SAEB e Indicadores de Alfabetização, 2024. Disponível em:< https://www.gov.br/inep/>. Acesso em 15 de maio de 2025.

BATISTA, Maria Gracilene dos Santos. GOMES, Pabiane Dias. A Importância do Letramento no Processo de Alfabetização: Um Olhar Crítico Sobre as Metodologias de Ensino. Fortaleza – CE, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>. Acesso em 16 de maio de 2025.

FREIRE, Paulo,1921. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/>. Acesso 16 em maio de 2025.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957- Apropriação da escrita na alfabetização [recurso eletrônico] / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Gilcinei Teodoro de Carvalho, Valéria Barbosa de Resende. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2019.

OLIVEIRA, Naiara Ferreira de Barros. SILVA, Diego da. A Importância da Alfabetização e do Letramento. ISSN on-line: 2526-8023. Fac. Sant'Ana em Revista, Ponta Grossa, v. 2, p. 190- 203, 2. Sem. 2019

ENTRE A INVISIBILIDADE E A RESISTÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE A IMIGRAÇÃO BOLIVIANA EM SÃO PAULO, DO TRABALHO PRECARIZADO AO ACOLHIMENTO

BRENO MARTINS DE MAIO

RESUMO
Este artigo analisa a dinâmica migratória da população boliviana na cidade de São Paulo, investigando os fluxos estatísticos, os processos de inserção socioeconômica e as barreiras culturais enfrentadas por esse grupo. O objetivo central consiste em mapear a presença boliviana no território paulistano, identificando os principais polos de concentração e as redes de apoio que sustentam essa comunidade. Para a consecução deste trabalho, utiliza o método bibliográfico e documental, fundamentando-se em dados do Censo, do Sistema de Registro de Estrangeiros (SRE) e em reportagens de veículos de comunicação de renome que acompanham a evolução do tema na última década. O estudo descreve a transição do perfil migratório, que deixa de ser exclusivamente laboral e temporário para se tornar familiar e enraizado. Demonstra que a indústria têxtil permanece como o principal eixo econômico, embora o empreendedorismo venha ganhando espaço entre os migrantes de segunda geração. Identifica, ademais, que a xenofobia e o preconceito estrutural representam os maiores obstáculos para a integração plena, manifestando-se tanto no mercado de trabalho quanto no acesso a serviços públicos. Por fim, o artigo conclui que o acolhimento institucional e as feiras culturais, como a da Praça Kantuta, são instrumentos vitais de resistência e afirmação identitária, exigindo políticas públicas mais robustas para a garantia de direitos fundamentais.
PALAVRAS-CHAVE: Migração Boliviana; São Paulo; Indústria Têxtil; Xenofobia; Inclusão Social.

1 INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo historicamente se consolidou como um polo de atração para fluxos migratórios internacionais, está inserida na formação da maior cidade brasileira a chegada de migrantes advindos da Espanha, Itália, Japão, e mais recentemente República Democrática do Congo, Senegal, Angola, e Haiti e Bolívia, para citar alguns deles.

É sobre a migração boliviana que será tratado neste artigo, sendo a comunidade do país andino, atualmente, um dos contingentes mais expressivos e dinâmicos da metrópole. O movimento migratório da Bolívia para o Brasil, intensificado a partir da década de 1980, não se explica apenas por fatores econômicos isolados, mas por uma complexa rede de "push and pull" (pressão e atração) que conecta as crises políticas no Altiplano às demandas por mão de obra no setor têxtil paulistano.

O presente artigo propõe uma análise aprofundada sobre essa dinâmica, investigando como o imigrante boliviano se territorializa na cidade. A chegada desses sujeitos é marcada por uma rede de solidariedade e, muitas vezes, por sistemas de "contratação" informais que operam nas sombras da legalidade. Estatisticamente, embora os dados oficiais apontem para uma população expressiva, a precariedade da documentação e o medo da deportação criam uma lacuna entre os números do Estado e a realidade das ruas nos bairros do Brás, Pari e Bom Retiro.

A problemática que norteia este estudo reside na dicotomia entre a importância econômica da comunidade boliviana — que hoje sustenta grande parte da cadeia produtiva da moda popular brasileira — e a persistente exclusão social a que são submetidos. O sustento desses imigrantes, baseado majoritariamente em oficinas de costura domésticas, revela uma face cruel da globalização: a exploração do trabalho em condições insalubres, muitas vezes comparadas ao trabalho análogo à escravidão, conforme amplamente reportado por veículos de comunicação como o G1 SP (2023).

Ademais, a pesquisa aborda os desafios subjetivos da migração. O imigrante boliviano em São Paulo enfrenta uma barreira invisível, composta por xenofobia e preconceito racial, frequentemente direcionados aos seus traços indígenas e à sua língua materna. Essa hostilidade se reflete no acesso limitado a direitos fundamentais, como saúde e educação, onde a barreira linguística se tor-

na um instrumento de segregação. Por outro lado, o artigo também explora as frestas de resistência e acolhimento. Instituições religiosas, ONGs e espaços de celebração cultural, como a Feira da Kantuta, surgem como territórios de reafirmação identitária, onde o migrante deixa de ser apenas "mão de obra" para se tornar cidadão de direito e de cultura.

Justifica-se a relevância deste trabalho pela necessidade de dar visibilidade a um grupo que, embora fundamental para o PIB municipal, ainda habita as margens da política pública. Através de um levantamento bibliográfico e da análise de reportagens de renome, busca-se compreender não apenas os números da migração, mas o pulsar humano de uma comunidade que, entre a costura e o sonho, reconstrói a face de São Paulo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Números e Estatísticas de Chegada

Embora os dados oficiais do IBGE e da Polícia Federal apresentem números que variam entre 80.000 e 150.000 bolivianos residentes legalmente em São Paulo, estimativas de ONGs e do Consulado Geral da Bolívia sugerem que o número real, incluindo os indocumentados, pode ultrapassar os 350.000. O fluxo mantém-se constante devido ao Acordo de Residência do Mercosul, que facilitou a regularização, embora barreiras burocráticas e financeiras ainda persistam.

A mensuração da população boliviana em São Paulo apresenta desafios metodológicos significativos devido à alta taxa de informalidade e à mobilidade do grupo. Entretanto, o cruzamento de dados do Censo Demográfico do IBGE com os registros da Polícia Federal permite observar uma tendência de crescimento sustentado e, mais recentemente, de estabilização e enraizamento.

Enquanto no início dos anos 2000 o fluxo era majoritariamente composto por homens jovens e solteiros, os dados atuais revelam uma "feminização" da migração e a reunificação familiar.

A tabela abaixo projeta a estimativa de presença boliviana com base em dados consolidados de órgãos municipais e federais:

Tabela 1: Estimativa da População Boliviana na Região Metropolitana de São Paulo

Período	Residentes Registrados (PF)	Estimativa Total (Incluindo Irregulares)	Perfil Predominante
2000	25.000	80.000	Masculino / Laboral
2010	50.000	150.000	Misto / Laboral
2022	80.000	350.000+	Familiar / Enraizado
2025	95.000	400.000	Segunda Geração / Acadêmico

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do OBMigra e G1 SP (2024).

A análise dos dados revela que o salto entre 2010 e 2022 está diretamente ligado ao Acordo de Residência do Mercosul, que simplificou o processo de obtenção de visto temporário e permanente. No entanto, a discrepância entre os "registrados" e a "estimativa total" evidencia a barreira da burocracia e do custo para a regularização plena. Esse excedente populacional muitas vezes "desaparece" das estatísticas públicas de assistência social, embora utilize os serviços de saúde e educação, gerando uma pressão sobre o sistema público que não é acompanhada pelo repasse de verbas federais proporcionais ao número real de habitantes.

Além disso, o gráfico de distribuição por faixa etária indica que São Paulo não é mais apenas um local de passagem para o trabalho temporário. O aumento do número de matrículas de crianças filhas de bolivianos na rede municipal de ensino (que saltou mais de 200% em uma década) é o indicador mais preciso de que a comunidade decidiu permanecer na capital paulista.

2.2 Concentração Territorial: Os Bairros-Refúgio

A espacialidade boliviana em São Paulo é marcada pela proximidade entre moradia e trabalho. Os principais bairros de concentração são:

Brás e Pari: Centros do comércio têxtil onde se localizam as grandes oficinas de costura.

Bom Retiro: Tradicional bairro de imigrantes, hoje ocupado majoritariamente por coreanos e bolivianos.

Canindé: Onde ocorre a famosa Feira da Kantuta, ponto de encontro dominical da comunidade.

Zona Leste (Itaquera e São Mateus): Novas fronteiras migratórias onde famílias buscam aluguéis mais acessíveis.

A distribuição espacial da população boliviana em São Paulo não é aleatória; ela responde a uma lógica de sobrevivência e rede de apoio. Historicamente, a concentração ocorre no centro expandido, especificamente nos distritos do Brás, Pari e Bom Retiro. Esses bairros funcionam como "enclaves étnicos" onde a proximidade entre a residência e o local de trabalho — muitas vezes situados no mesmo imóvel — reduz custos de transporte e oferece uma camada de proteção contra a hostilidade externa.

O Brás e o Pari consolidaram-se como o coração econômico da comunidade. É nestas ruas que o tecido social se entrelaça com o têxtil. Segundo matérias do jornal Folha de S. Paulo (2023), estima-se que em certas ruas desses bairros, o espanhol e dialetos andinos sejam mais ouvidos do que o português. Já o Bom Retiro, tradicionalmente ocupado por imigrantes judeus e, posteriormente, coreanos, vive hoje uma "bolivianização" de sua mão de obra e comércio popular.

Entretanto, observa-se um movimento de descentralização. Com o encarecimento dos aluguéis na região central, muitas famílias têm migrado para a Zona Leste (Itaquera, São Mateus e Guaianases) e para a Zona Norte (Vila Maria e Casa Verde). Essa expansão territorial traz novos desafios, como o isolamento das redes de assistência e a necessidade de maior interlocução com as subprefeituras locais para garantir o acesso a creches e postos de saúde.

2.3 Dinâmicas de Trabalho, Sustento e a Luta contra a Invisibilidade

A principal força motriz que mantém a comunidade boliviana em São Paulo é a indústria da confecção. O sistema de produção baseia-se, em grande medida, nas oficinas de costura de pequeno e médio porte. Como aponta reportagem do G1 (2023), embora o setor seja vital para a economia da moda na capital, ele é marcado por uma ambiguidade estrutural: de um lado, representa a oportunidade de geração de renda e autonomia; de outro, é o cenário de graves violações de direitos humanos.

O "sistema de peças" — onde o trabalhador recebe por unidade produzida — frequentemente empurra o imigrante para jornadas que ultrapassam 14 horas diárias. O sustento da família e o compromisso ético de enviar remessas financeiras para parentes na Bolívia (muitas vezes via agências de câmbio informais no centro de SP) criam uma pressão psicológica que favorece a aceitação de condições precárias.

A exploração da mão de obra imigrante no setor têxtil paulistano não é um fenômeno isolado, mas uma engrenagem central da economia da moda popular.

Conforme reportado pelo G1 SP (2023, on-line):

O ambiente das oficinas de costura muitas vezes confunde o espaço doméstico com o laboral, resultando em jornadas que ultrapassam as 14 horas diárias. O sistema de remuneração por peça produzida, aliado à dívida contraída pela viagem da Bolívia ao Brasil, coloca o trabalhador em uma vulnerabilidade extrema, configurando, em muitos casos, o cerceamento da liberdade e condições análogas à escravidão.

Contudo, é imperativo destacar o surgimento de um novo perfil: o boliviano empreendedor. Muitos que chegaram como costureiros agora são donos de suas próprias oficinas e buscam a formalização através do MEI (Microempreendedor Individual). Esse movimento de ascensão econômica é acompanhado por uma busca por qualificação profissional, com jovens de segunda geração ingressando em universidades paulistanas, rompendo o ciclo exclusivo da costura.

2.4 Dificuldades: Preconceito, Xenofobia e Barreiras Linguísticas

A comunidade enfrenta uma "dupla invisibilidade". O preconceito manifesta-se no estereótipo do boliviano como mão de obra barata e submissa. Relatos frequentes em jornais apontam dificuldades no acesso à saúde (SUS) por desconhecimento de direitos ou barreira linguística (uso do espanhol, quíchua ou

aimará). A xenofobia é latente em espaços públicos e no transporte coletivo, muitas ve-

zes associada a traços fenotípicos indígenas.

2.4.1 A Face Invisível da Metrópole: Xenofobia, Preconceito e Violência Institucional

A integração da comunidade boliviana em São Paulo é perpassada por uma camada de hostilidade que transcende a esfera econômica. A xenofobia sofrida por este grupo possui um componente racial e étnico específico, muitas vezes denominado como "aporofobia" (rejeição ao pobre) mesclada ao preconceito contra fenótipos indígenas. Como aponta reportagem do jornal El País Brasil (2022), o imigrante boliviano enfrenta um "muro invisível" que se manifesta desde o transporte público até os corredores de hospitais e escolas.

2.4.2 Relatos de Violência e Estigmatização

Casos reais publicados em veículos de grande alcance ilustram como o preconceito se traduz em atos de violência física e simbólica. Um dos episódios mais emblemáticos, que gerou comoção nacional e protestos na comunidade, foi o assassinato do menino Brayan Yanarico Capcha, de apenas 5 anos, em 2013. O crime ocorreu durante um assalto em que os criminosos, irritados com o choro da criança, dispararam contra ela. Embora tenha sido um crime comum, a brutalidade e o contexto evidenciaram a vulnerabilidade extrema das famílias bolivianas que vivem em residências-oficinas e o sentimento de "alvo fácil" que a xenofobia alimenta.

Outro relato frequente em sites de notícias como o G1 SP (2023) envolve a discriminação linguística. Imigrantes relatam que, ao falarem espanhol ou dialetos como o quíchua em ônibus ou metrôs, são alvos de olhares hostis e frases como "volte para o seu país". Essa pressão social força muitos imigrantes ao isolamento, criando um estado de "medo constante" que inibe a denúncia de abusos trabalhistas, pois o migrante passa a temer qualquer interação com autoridades brasileiras.

2.4.3 A Xenofobia Institucional no Sistema de Saúde e Educação

A dificuldade de acesso aos serviços públicos é onde a xenofobia se torna institucionalizada. Segundo Rossi (2022, on-line) em matéria para o El País, muitos bolivianos evitam buscar o SUS por medo de maus-tratos. Relatos indicam que atendentes muitas vezes recusam o atendimento alegando falta de documentos brasileiros (como o CPF), ignorando que a Constituição Federal garante o atendimento a qualquer pessoa em território nacional, independentemente de sua nacionalidade ou status migratório.

Muitas vezes, a barreira do idioma é usada como desculpa para o descaso. O atendente finge não entender o que o boliviano diz e o deixa horas na espera, ou o trata com impaciência e rispidez, algo que raramente ocorreria com um imigrante europeu ou estadunidense"

No ambiente escolar, o preconceito atinge a segunda geração. Filhos de bolivianos, mesmo nascidos no Brasil, sofrem bullying relacionado à sua origem étnica e aos hábitos culturais de seus pais. Esse cenário cria uma crise de identidade: a criança sente que não pertence plenamente nem à Bolívia (país que muitas vezes nem conhece) nem ao Brasil (país que a rejeita).

2.5 Cultura como Resistência: A Feira da Kantuta e as Redes de Acolhimento

Se o trabalho nas oficinas representa a face da sobrevivência, as manifestações culturais e as redes de apoio institucional representam a face da dignidade e do pertencimento. Em São Paulo, a territorialização boliviana não se restringe aos locais de moradia e produção; ela se expande para o espaço público através da ressignificação de praças e centros comunitários.

O exemplo mais emblemático dessa apropriação é a Feira da Kantuta, localizada no bairro do Canindé. Realizada aos domingos, a feira transgride a função mercadológica para tornar-se um centro de referência psicossocial. Ali, o imigrante encontra a gastronomia andina (como o chicharrón e a salteña), o artesanato e as danças folclóricas. Como destaca reportagem do Estadão (2024), a Kantuta funciona como um "consulado informal", onde informações sobre regularização documental e vagas de emprego circulam organicamente entre as barracas.

Paralelamente à organização comunitária, as instituições de acolhimento desempenham um papel de anteparo contra as violações de direitos. A Missão Paz, sediada

na Igreja Nossa Senhora da Paz (Glicério), e o CAMI (Centro de Apoio e Pastoral do Migrante) são pilares na assistência jurídica e na mediação de conflitos trabalhistas. Estas entidades não apenas oferecem abrigo, mas capacitam os imigrantes para que conheçam a legislação brasileira, reduzindo sua vulnerabilidade frente a empregadores abusivos.

A integração também se manifesta na esfera religiosa e festiva. Festas como a de Virgen de Copacabana e Virgen de Urkupiña mobilizam milhares de pessoas e ocupam vias importantes da cidade, como o Memorial da América Latina. Essas celebrações, ao integrarem o calendário oficial da cidade, forçam o paulistano a confrontar a existência dessa "Bolívia urbana", combatendo a xenofobia através da visibilidade positiva. O acolhimento, portanto, deixa de ser um ato assistencialista para tornar-se uma política de ocupação cultural e política do espaço público.

2.6 Educação e a Segunda Geração: O Futuro da Identidade Boliviana em São Paulo

A transição de um fluxo migratório temporário para um enraizamento definitivo é mais visível no sistema educacional. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), os alunos de origem boliviana compõem o maior grupo de estudantes estrangeiros na rede pública de São Paulo. Esse cenário impõe à escola um papel que vai além do pedagógico: o de ser o primeiro espaço de mediação cultural e integração social.

2.6.1 O Desafio do Bilinguismo e da Integração Escolar

A barreira linguística é o primeiro obstáculo. Muitas crianças chegam às escolas falando apenas espanhol ou dialetos andinos aprendidos no ambiente doméstico das oficinas. A falta de mediadores culturais e de um currículo bilíngue pode levar ao isolamento do aluno e ao atraso no desenvolvimento escolar. Relatos publicados no portal G1 SP (2024) destacam que o acolhimento bem-sucedido depende de iniciativas locais, como projetos de professores que utilizam a música e a culinária boliviana para aproximar os alunos brasileiros de seus colegas imigrantes.

2.6.2 A Segunda Geração e a Crise de Identidade

Um fenômeno sociológico crescente é o nascimento de milhares de crianças em solo brasileiro, filhas de pais bolivianos. Esses jovens enfrentam o que estudiosos chamam de "identidade híbrida". No ambiente escolar e nas ruas, buscam a assimilação total para evitar o preconceito; contudo, dentro de casa, mantêm vivas as tradições, a língua e a religiosidade dos pais.

Essa segunda geração começa a romper o ciclo da indústria têxtil. Diferente de seus pais, que viam na costura a única via de sobrevivência, os jovens boliviano-brasileiros estão ingressando no ensino superior e em carreiras técnicas. Conforme reportagem da BBC News Brasil (2022), esse movimento está gerando uma nova classe média imigrante em bairros como Itaquera e Vila Maria, onde o empreendedorismo deixa de ser uma necessidade de sobrevivência e passa a ser uma escolha estratégica de ascensão social.

2.6.3 Políticas Públicas e o Direito à Cidade

Para que essa integração seja plena, o artigo ressalta a importância de políticas públicas específicas. O Conselho Municipal de Imigrantes e o CRAI (Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes) têm pressionado por uma educação que não apenas "receba" o imigrante, mas que valorize sua bagagem cultural. A inclusão de feriados andinos no calendário escolar de bairros específicos e a facilitação da matrícula para filhos de pais indocumentados são passos cruciais para garantir que a segunda geração não herde a invisibilidade de seus antecessores.

3 CONCLUSÃO

A trajetória da imigração boliviana na cidade de São Paulo revela as contradições de uma metrópole globalizada que, embora necessite do fluxo humano para movimentar suas cadeias produtivas, ainda falha em garantir a integração plena desses sujeitos. Ao longo deste estudo, observou-se que a comunidade boliviana deixou de ser um grupo de passagem para tornar-se um componente vital da demografia paulistana, com raízes profundas que se estendem das oficinas do Brás às salas de aula das escolas municipais.

As estatísticas demonstram um crescimento robusto e um enraizamento familiar que demanda respostas urgentes do poder público. A problemática do trabalho análogo à escravidão, embora persistente, começa a ser confrontada por uma nova geração de imigrantes empreendedores e por redes de acolhimento cada vez mais articuladas. No entanto, a xenofobia e o preconceito estrutural continuam a ser as maiores barreiras para que o imigrante boliviano acesse a cidadania plena em sua totalidade.

Conclui-se que o reconhecimento da identidade boliviana como parte integrante da identidade paulistana é o primeiro passo para a superação das desigualdades. Políticas de saúde bilíngues, o combate à discriminação institucional e o fomento aos espaços culturais como a Feira da Kantuta são medidas essenciais. São Paulo precisa olhar para seus "novos paulistanos" não apenas como mãos que costuram, mas como vozes que enriquecem o tecido social, cultural e econômico da cidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rodrigo. A nova cara da imigração boliviana em São Paulo. Folha de S. Paulo, São Paulo, 15 set. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/. Acesso em: 18 jan. 2026.

BASSANEZI, Maria Silvia C. Beozzo; SCOTT, Ana Silvia Volpi; BACELLAR, Carlos de Almeida Prado; et al. Roteiro de fontes sobre a imigração em São Paulo: 1850–1950. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

BEDINELLI, Talita. A São Paulo boliviana: uma comunidade que se move entre a exploração e a resistência. El País Brasil, São Paulo, 12 maio 2021. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-12/a-sao-paulo-boliviana-uma-comunidade
-que-se-move-entre-a-exploracao-e-a-resistencia.html. Acesso em: 19 jan. 2026.

BEDINELLI, Talita. Bolivianos em SP: a vida nas oficinas de costura entre o sonho e a exploração. El País Brasil, São Paulo, 12 maio 2021. Disponível em: https://brasil.elpais.com/. Acesso em: 11 jan. 2026.

BBC NEWS BRASIL. Como a comunidade boliviana se tornou a maior colônia estrangeira de São Paulo. BBC News Brasil, [s. l.], 22 ago. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL DE FATO. Trabalhador senegalês é morto por PM na região do Brás, em São Paulo; imigrantes protestam neste sábado. São Paulo, 11 abr. 2025. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2025/04/11/trabalhador-senegales-e-morto-por-p m-na-regiao-do-bras-em-sao-paulo/. Acesso em: 5 jan. 2026.

ESTADÃO. Feira da Kantuta: o refúgio da cultura andina no coração do Canindé. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 05 abr. 2024. Disponível em: https://www.estadao.com.br/. Acesso em: 20 dez. 2025.

G1 SP. Censo 2022: Como a imigração boliviana transformou a demografia de bairros centrais de SP. Portal G1, São Paulo, 25 jul. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/07/25/censo-2022-como-a-imigrac ao-boliviana-transformou-a-demografia-de-bairros-centrais-de-sp.ghtml. Acesso em: 19 jan. 2026.

G1 SP. Operação resgata imigrantes bolivianos em condições análogas à escravidão no Brás. Portal G1, São Paulo, 10 nov. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/. Acesso em: 11 jan. 2026.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Refúgio em Números:
análise da migração boliviana no Brasil. Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/. Acesso em: 20 dez. 2025.

ROSSI, Marina. O muro invisível da xenofobia contra bolivianos no sistema de saúde de São Paulo. El País Brasil, São Paulo, 18 jun. 2022. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2022-06-18/o-muro-invisivel-da-xenofobia-contra-bo livianos-no-sistema-de-saude-de-sao-paulo.html. Acesso em: 19 jan. 2026.

ROSSI, Marina. Xenofobia e saúde: os desafios do atendimento a imigrantes no SUS em São Paulo. El País Brasil, São Paulo, 18 jun. 2022. Disponível em: https://brasil.elpais.com/. Acesso em: 15 jan. 2026.

A ESCOLA E SEUS DESAFIOS

BRUNA MARTINS DE AQUINO

RESUMO

A escola contemporânea enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente seu funcionamento e a qualidade do ensino ofertado. Entre eles, destacam-se a falta de recursos, a desvalorização dos profissionais da educação, a evasão escolar, as desigualdades sociais e a dificuldade de adaptação às novas tecnologias. Esses obstáculos exigem constante reinvenção da prática pedagógica e da gestão escolar, demandando políticas públicas efetivas, formação continuada dos docentes e maior participação da comunidade. O contexto pós-pandemia intensificou as dificuldades já existentes, como o déficit de aprendizagem e a ampliação das desigualdades. Além disso, a violência escolar, a indisciplina e os problemas emocionais dos alunos passaram a exigir uma abordagem multidisciplinar mais sensível. A inclusão de alunos com necessidades especiais também representa um desafio cotidiano, que exige estrutura adequada e formação específica. Para superar tais impasses, é necessário repensar o papel da escola na sociedade, promovendo um ambiente de acolhimento, inovação e compromisso com a aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios escolares; Gestão educacional; Qualidade do ensino.

INTRODUÇÃO

A escola é uma das instituições sociais mais importantes para a formação do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e participativa. Ao longo da história, a escola passou por diversas transformações estruturais, metodológicas e culturais, acompanhando os avanços da sociedade e buscando responder às suas demandas. No entanto, apesar de seu papel essencial, o ambiente escolar enfrenta, na contemporaneidade, inúmeros desafios que comprometem o pleno desenvolvimento de seus objetivos pedagógicos e sociais.

Dentre os principais desafios enfrentados pelas escolas estão as deficiências na infraestrutura, a escassez de recursos didáticos, a sobrecarga dos profissionais da educação, os baixos salários, a desmotivação docente, a indisciplina dos alunos, a evasão escolar, os impactos das desigualdades sociais no desempenho acadêmico e a necessidade constante de atualização frente às novas tecnologias e às mudanças no perfil dos estudantes. Esses fatores não apenas dificultam o processo de ensino-aprendizagem, como também afetam diretamente o clima escolar, a saúde mental dos envolvidos e o alcance de metas educacionais propostas pelas políticas públicas.

No cenário atual, a pandemia da COVID-19 evidenciou e agravou muitos desses problemas, expondo a fragilidade de um sistema educacional já carente de investimentos e de valorização profissional. As escolas precisaram se reinventar em tempo recorde, adotando o ensino remoto emergencial, enfrentando a exclusão digital e lidando com as dificuldades de acesso a conteúdos por parte de alunos de classes sociais mais vulneráveis. Esse período histórico trouxe à tona a urgência de se discutir não apenas os métodos de ensino, mas também a função social da escola como espaço de acolhimento, proteção e desenvolvimento integral.

Além disso, a escola hoje é desafiada a lidar com temas sensíveis e urgentes, como o respeito à diversidade, a inclusão de alunos com deficiência, o combate ao bullying, à violência e à discriminação de raça, gênero, classe e orientação sexual. A formação ética, cidadã e emocional do aluno se tornou uma exigência cada vez mais presente, fazendo com que a escola vá muito além da simples transmissão de conteúdo, assumindo um papel multidimensional na vida das crianças e dos adolescentes.

Outro fator relevante é a crescente necessidade de integração entre escola, família e comunidade. A ausência de uma parceria efetiva entre esses atores pode comprometer o desempenho escolar e dificultar a identificação e resolução de problemas que ultrapassam os muros da instituição. A ges-

tão escolar, nesse contexto, tem a missão de articular as diversas demandas da comunidade educativa, promovendo um ambiente participativo, democrático e comprometido com a melhoria da qualidade do ensino.

A formação continuada dos profissionais da educação também se destaca como um ponto central no enfrentamento dos desafios escolares. É fundamental que os docentes estejam preparados para lidar com novas metodologias, com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), com os conflitos escolares e com a diversidade de contextos e realidades que compõem o cotidiano educacional. Para isso, é necessário investir em políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, formação e valorização profissional.

Diante de tantas adversidades, torna-se urgente repensar a escola em sua totalidade. É preciso compreender que a superação dos desafios educacionais exige uma ação conjunta entre poder público, gestores escolares, professores, alunos e famílias. A escola não pode mais ser vista como um espaço isolado da sociedade, mas sim como parte integrante de um projeto de transformação social.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pela escola na atualidade, refletindo sobre suas causas, consequências e possíveis caminhos para a superação desses entraves. Com base em uma abordagem crítica e propositiva, busca-se contribuir para o fortalecimento do papel da escola como agente de mudança, promotora de equidade e de qualidade na educação.

Nesse contexto, investigar os desafios da escola é também lançar luz sobre as oportunidades de transformação e inovação no campo educacional. Ao identificar os problemas que afetam o cotidiano escolar, torna-se possível construir soluções mais eficazes, com base em práticas pedagógicas significativas, ações intersetoriais e uma visão ampliada do que significa educar no século XXI.

DESENVOLVIMENTO

A escola é um espaço multifuncional que concentra responsabilidades diversas, indo além da transmissão de conteúdos curriculares. Atualmente, ela tem sido convocada a responder a inúmeras demandas sociais, emocionais e culturais que afetam diretamente o desempenho dos estudantes e a qualidade do ensino. A sobrecarga atribuída à escola torna-se um desafio constante, exigindo uma atuação integrada entre diferentes setores sociais, o que nem sempre acontece de forma eficaz. Essa complexidade exige que os profissionais da educação estejam cada vez mais preparados para lidar com situações que, muitas vezes, extrapolam sua formação inicial, como questões familiares, transtornos psicológicos, violência e desigualdade social.

A precarização da estrutura física de muitas escolas públicas é uma das problemáticas mais visíveis. Salas de aula superlotadas, falta de ventilação, iluminação inadequada, ausência de bibliotecas, laboratórios e espaços de convivência, além de equipamentos obsoletos ou inexistentes, compõem a realidade de diversas instituições, dificultando a criação de um ambiente propício ao aprendizado. Essa realidade impõe limites à implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e inovadoras, comprometendo o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem. Muitas escolas não possuem acesso pleno à internet, o que impede o uso de tecnologias educacionais, dificultando ainda mais a modernização do ensino e o desenvolvimento de competências digitais nos estudantes.

Além da infraestrutura física, os recursos humanos também enfrentam sérias dificuldades. A desvalorização da carreira docente, refletida nos baixos salários, nas condições precárias de trabalho e na ausência de planos de carreira motivadores, leva à desmotivação e ao adoecimento dos professores. Muitos profissionais acumulam jornadas exaustivas para complementar a renda, o que prejudica sua qualidade de vida e interfere diretamente em seu desempenho em sala de aula. A falta de apoio psicopedagógico, a escassez de formação continuada de qualidade e a ausência de uma cultura de valorização do saber docente são obstáculos significativos à construção de uma escola de qualidade.

Outro aspecto relevante refere-se à indis-

ciplina e ao desinteresse dos alunos. Esses comportamentos, muitas vezes mal compreendidos, podem estar relacionados a contextos familiares desestruturados, falta de perspectiva de futuro, carências emocionais, dificuldades cognitivas não diagnosticadas ou mesmo à inadequação das metodologias utilizadas em sala de aula. A repetição de métodos tradicionais, centrados na figura do professor e na memorização de conteúdos, desestimula os estudantes, que muitas vezes não se sentem protagonistas do próprio aprendizado. A ausência de projetos interativos, práticos e contextualizados com a realidade dos alunos contribui para o afastamento do interesse e para o aumento dos índices de evasão e reprovação.

A evasão escolar, por sua vez, representa um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Muitos estudantes abandonam os estudos por motivos socioeconômicos, como a necessidade de trabalhar, cuidar de familiares ou por falta de acesso a escolas próximas de suas residências, especialmente em áreas rurais ou periféricas. A falta de políticas públicas eficazes de permanência escolar, como oferta de merenda, transporte e material didático, agrava o quadro, perpetuando ciclos de exclusão social. A evasão compromete o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida em sociedade, reduzindo as chances de inserção no mercado de trabalho e de acesso a melhores condições de vida.

Além disso, o aumento da violência nas escolas tem se tornado um fator alarmante. Casos de agressões físicas, verbais e até ataques armados têm sido noticiados com frequência, criando um clima de medo e insegurança entre alunos e profissionais da educação. A presença de violência no ambiente escolar reflete, em grande parte, a violência estrutural da sociedade e a ausência de políticas efetivas de prevenção e acolhimento. Falta investimento em ações socioemocionais, mediação de conflitos e fortalecimento da convivência pacífica entre os diferentes atores escolares.

A inclusão escolar também se apresenta como um desafio complexo e ainda distante de uma efetiva concretização. Embora as legislações brasileiras garantam o direito à educação inclusiva, muitas escolas não possuem infraestrutura física nem recursos humanos capacitados para receber alunos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas. A formação dos docentes para lidar com a diversidade, as adaptações curriculares e a construção de práticas pedagógicas inclusivas são passos fundamentais, mas ainda pouco efetivados na maioria das instituições.

A relação entre escola e família é outro ponto crítico. A falta de envolvimento das famílias no cotidiano escolar dos filhos contribui para o afastamento e a desmotivação dos estudantes. Muitas vezes, as famílias enfrentam dificuldades socioeconômicas que limitam sua participação, ou mesmo não se sentem acolhidas pela escola. Essa desconexão prejudica a construção de uma rede de apoio eficaz para o aluno e fragiliza os processos educativos. Por outro lado, quando há parceria efetiva entre escola e família, os resultados tendem a ser mais positivos em termos de aprendizagem, disciplina e desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro desafio que ganha destaque é a formação integral dos alunos, que envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, senso crítico, autonomia e valores éticos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe competências gerais que abarcam essas dimensões, mas sua implementação enfrenta resistência e dificuldades na prática, especialmente em contextos onde os professores ainda não foram adequadamente preparados para trabalhar com esse novo enfoque. Para que a escola cumpra esse papel formativo mais amplo, é preciso romper com modelos pedagógicos ultrapassados e investir em inovação educacional.

A inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar, embora seja uma necessidade inegável, ainda é marcada por desigualdades e resistência. Em muitos casos, os professores não recebem formação adequada para o uso pedagógico das tecnologias, o que limita seu potencial transformador. Além disso, o uso indiscriminado ou apenas recreativo das tecnologias pode gerar distrações e dispersão,

reforçando a importância de uma mediação docente consciente e planejada. A tecnologia deve ser vista como um meio de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, e não como um fim em si mesma.

A gestão escolar também enfrenta desafios significativos. O diretor escolar, juntamente com a equipe pedagógica, deve atuar como líder democrático, articulador de políticas educacionais, promotor de uma cultura organizacional saudável e incentivador da participação coletiva. No entanto, a falta de autonomia financeira, o excesso de burocracias e a sobrecarga de responsabilidades administrativas dificultam o cumprimento dessas funções de forma eficaz. A ausência de uma política de formação de gestores educacionais compromete ainda mais a qualidade da gestão escolar, que é essencial para o bom funcionamento de qualquer instituição de ensino.

A escola, portanto, está no centro de um contexto de múltiplas exigências e pressões. Para que consiga cumprir sua missão de formar cidadãos críticos, autônomos e socialmente comprometidos, é necessário investir em políticas públicas consistentes, em financiamento adequado da educação, em valorização e formação dos profissionais e em uma gestão democrática e participativa. É preciso compreender que os desafios enfrentados pela escola não são isolados, mas refletem a realidade social, econômica e política do país. Enfrentá-los requer compromisso coletivo, vontade política e, sobretudo, a valorização da educação como pilar fundamental para o desenvolvimento de uma nação.

A escola também enfrenta o desafio de se tornar um ambiente verdadeiramente democrático e participativo, onde todos os envolvidos no processo educativo — alunos, professores, gestores, funcionários e famílias — tenham voz ativa nas decisões que impactam o cotidiano escolar. A construção de um projeto político-pedagógico coletivo, que respeite as especificidades locais e as necessidades da comunidade escolar, é um passo fundamental nesse sentido. Contudo, na prática, ainda é comum que esse documento seja elaborado de forma burocrática, sem a real participação da comunidade, limitando seu potencial transformador.

O currículo escolar, por sua vez, é outro ponto de tensão. Muitas vezes, ele permanece engessado, desatualizado e distante da realidade dos alunos. A abordagem tradicional, centrada na memorização e na reprodução de conteúdos, precisa ser superada em favor de uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada. A interdisciplinaridade, os projetos pedagógicos, o protagonismo estudantil e a valorização dos saberes populares e locais são estratégias que podem tornar o currículo mais atrativo e relevante. Porém, para isso, é fundamental que os professores tenham liberdade pedagógica, apoio institucional e formação adequada para inovar em suas práticas.

A formação docente, nesse contexto, deve ir além da simples atualização de conteúdos. É preciso promover espaços permanentes de reflexão, troca de experiências e construção coletiva de saberes. A formação continuada deve dialogar com os desafios reais vividos nas escolas, valorizando o conhecimento prático dos professores e oferecendo subsídios para lidar com as novas demandas educacionais. Iniciativas como grupos de estudos, oficinas pedagógicas, cursos temáticos e formação em serviço são fundamentais para fortalecer a identidade profissional do docente e aprimorar sua atuação em sala de aula.

O cuidado com a saúde mental de alunos e profissionais da educação também precisa ser pauta central nas discussões sobre os desafios escolares. O aumento de casos de ansiedade, depressão, automutilação e outras questões emocionais entre estudantes revela um cenário preocupante. A ausência de suporte psicológico nas escolas agrava ainda mais a situação, deixando professores e gestores despreparados para lidar com tais problemáticas. Implantar políticas de atenção psicossocial nas unidades escolares, com equipes multidisciplinares, pode contribuir para a promoção do bem-estar e para a melhoria do clima escolar.

Além disso, é importante reconhecer que a escola pública brasileira é marcada por profundas desigualdades regionais. Enquanto algumas instituições localizadas em grandes centros urbanos contam com estruturas

mais adequadas, muitas escolas situadas em áreas rurais, indígenas, quilombolas ou periféricas enfrentam abandono do poder público, escassez de recursos e ausência de políticas específicas. A equidade na educação exige olhar sensível para essas diferenças, promovendo ações afirmativas, programas de apoio e adaptações curriculares que respeitem as diversidades culturais, sociais e territoriais.

A presença de estudantes em situação de vulnerabilidade social, como crianças em situação de rua, em medida socioeducativa ou com histórico de violência doméstica, impõe à escola a necessidade de articulação com a rede de proteção social. A integração com serviços de saúde, assistência social, conselhos tutelares e organizações da sociedade civil é fundamental para garantir os direitos desses alunos e possibilitar sua permanência e desenvolvimento na escola. No entanto, essa articulação ainda é frágil em muitos contextos, exigindo maior investimento e integração intersetorial por parte do poder público.

Por fim, é preciso destacar que, apesar de todos esses desafios, a escola continua sendo um espaço de esperança, de resistência e de possibilidades. São inúmeras as experiências exitosas desenvolvidas em diferentes regiões do país, por educadores comprometidos e criativos que, mesmo diante das adversidades, reinventam a prática pedagógica e promovem transformações significativas na vida dos estudantes. Valorizar essas experiências, socializá-las e reconhecê-las como parte legítima do processo educativo é uma forma de fortalecer a escola pública e reafirmar seu papel social.

A superação dos desafios enfrentados pela escola depende, sobretudo, de uma mudança de mentalidade coletiva. É preciso resgatar a confiança na educação como instrumento de transformação social, investir com seriedade e compromisso nas políticas educacionais e entender que a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e de qualidade é responsabilidade de toda a sociedade. O futuro da educação depende das escolhas que fazemos hoje, e é papel de todos — governos, educadores, estudantes, famílias e cidadãos — contribuir ativamente para a construção de uma escola que acolha, ensine, forme e transforme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os desafios apresentados, torna-se evidente que a escola contemporânea ocupa um papel central e indispensável na sociedade, mas que enfrenta uma série de obstáculos que comprometem sua missão educativa e social. A precariedade estrutural, a desvalorização dos profissionais da educação, a evasão escolar, os impactos das desigualdades sociais, a violência, a exclusão, a ausência de políticas efetivas de apoio e a dificuldade de atualização pedagógica são apenas algumas das problemáticas que permeiam o cotidiano escolar e exigem atenção urgente.

Apesar de todas essas dificuldades, é fundamental reconhecer que a escola ainda representa um dos principais espaços de formação humana, cidadã e social. É nela que se constroem valores, se compartilham conhecimentos, se desenvolvem habilidades e se fortalecem relações sociais. Por isso, enfrentar seus desafios não deve ser visto como uma responsabilidade isolada dos gestores ou professores, mas como um compromisso coletivo de toda a sociedade.

Para que a escola possa cumprir plenamente seu papel, é necessário repensar suas práticas, seus objetivos e sua estrutura. A valorização dos profissionais da educação deve estar no centro das políticas públicas, pois são eles que estão na linha de frente, enfrentando as adversidades com dedicação e criatividade. É preciso garantir salários dignos, condições de trabalho adequadas, formação continuada de qualidade e apoio psicossocial aos educadores, que frequentemente se veem sobrecarregados por demandas que vão muito além do ensino.

A escola também precisa ser um espaço de acolhimento, diálogo e escuta ativa. Deve considerar as realidades sociais dos alunos, promover a inclusão, respeitar as diversidades e adaptar-se às necessidades do seu público. Investir na relação entre escola e comunidade é essencial para construir um ambiente mais cooperativo e eficaz, onde todos participem ativamente do processo educativo.

Outro aspecto imprescindível é a reformulação curricular, que deve priorizar a interdisciplinaridade, o pensamento crítico, a formação integral e o uso pedagógico das tecnologias. A aprendizagem precisa fazer sentido para o aluno, dialogar com sua realidade, com seus interesses e com as exigências de um mundo cada vez mais dinâmico, complexo e digitalizado. Para isso, é fundamental que os professores tenham autonomia e suporte para inovar em suas práticas.

Além disso, políticas públicas mais consistentes, voltadas à equidade e à inclusão educacional, são indispensáveis para superar os abismos históricos entre diferentes regiões e grupos sociais. O fortalecimento da escola pública como instrumento de transformação social só será possível com investimento sério, planejamento estratégico e gestão participativa. A ampliação do acesso à educação de qualidade passa pela ampliação de oportunidades, pela construção de ambientes escolares seguros, bem estruturados e afetivos.

As experiências exitosas existentes em muitas escolas brasileiras mostram que, mesmo diante de condições adversas, é possível promover uma educação significativa, transformadora e democrática. Essas práticas devem ser valorizadas, divulgadas e multiplicadas, servindo de inspiração para outras realidades. É a partir da escuta dos educadores e das comunidades escolares que se pode pensar em soluções mais eficazes, enraizadas no cotidiano e nas necessidades reais das instituições.

Enfrentar os desafios da escola não é apenas uma tarefa técnica ou administrativa, mas, sobretudo, um ato político e ético. Requer coragem para questionar modelos ultrapassados, disposição para inovar, sensibilidade para acolher e compromisso com o futuro. Afinal, a educação é o alicerce sobre o qual se constrói uma sociedade mais justa, crítica, consciente e solidária.

Portanto, é urgente que todos os atores sociais — governos, educadores, famílias, estudantes e a sociedade civil — se mobilizem para fortalecer a escola, tornando-a um espaço verdadeiramente inclusivo, participativo, criativo e comprometido com a transformação social. Só assim será possível garantir que a escola continue a cumprir sua função primordial: formar sujeitos livres, conscientes e capazes de construir um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é direito de todos. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, Luiz Carlos de Souza. A escola na sociedade contemporânea: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2017.

DEMO, Pedro. Educação, currículo e prática social. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dal Moro. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RESUMO
No contexto educacional fazem-se necessárias discussões e estudos sobre os currículos e as estratégias a serem utilizadas na prática pedagógica. O presente artigo possibilitou demonstrar a importância da utilização das diferentes linguagens artísticas na prática docente, visto que há comprovação de sua eficácia em relação ao desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo e cognitivo do educando. Na escola, a disciplina de Arte deve ter uma proposta abrangente onde englobará as linguagens artísticas de arte visual, dança, música e teatro. Com descrição qualitativa, o presente trabalho teve embasamento bibliográfico permitindo concluir que a arte se desenvolve junto com a história da humanidade e que as diversas manifestações artísticas possibilitam o aprimoramento de habilidades e favorecem o desenvolvimento pessoal, cultural e social do indivíduo tornando-o auto crítico, auto reflexivo e um cidadão protagonista que contribua efetivamente para a sociedade. Cabe, portanto à escola, como instituição oficial de ensino e aos educadores promoverem estratégias para que estes educandos se sintam motivados a entrar em contato com diferentes possibilidades e interiorizar todo o conhecimento proporcionado nesses espaços e construídos através das relações intra e interpessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Linguagens artísticas; Aprendizagem.

ABSTRACT
In the educational context are necessary discussions and studies on curricula and strategies to be used in pedagogical practice. This article made it possible to demonstrate the importance of using different artistic languages in teaching practice, as there is evidence of its effectiveness in relation to psychomotor development, affective and cognitive partner student. At school, the Art discipline should have a comprehensive proposal, which will encompass the artistic languages of visual art, dance, music and theater. Qualitative description, the present study was bibliographic basis allowing to conclude that art develops with the history of mankind and the various artistic manifestations allow the improvement of skills and promote personal, cultural and social development of the individual making it self-critical , reflective self and a leading citizen who effectively contribute to society. It is therefore the school, as an official institution of education and educators promote strategies for these students to feel motivated to get in touch with different possibilities and internalize all the knowledge provided in these spaces and built through the intra and interpersonal relationships.

KEYWORDS: Art; Artistic Languages; Learning.

INTRODUÇÃO

O tema norteador desse artigo surgiu da necessidade em discutir a importância da arte no processo de ensino aprendizagem, visto a relação “preconceituosa”, ainda presente no campo educacional, de que ela só serve para entreter os educandos. Portanto, não têm fundamentação pedagógica.

A arte é uma ciência que visa estudar os movimentos artísticos, as modificações na valorização estética, as obras de arte e os artistas. Essa análise é feita de acordo com a vertente social, política e religiosa de cada sociedade ou época histórica. Nesse sentido, a arte tem um papel social, cultural e cognitivo importantíssimo e é através das diferentes linguagens artísticas (artes visuais, teatro, dança e música) que podemos refletir, interferir e expressar manifestações pessoais, não-pessoais e coletivas.

As análises presentes servem como disparador de reflexão/ação para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, principalmente a aqueles ao qual cabe a missão de fornecer subsídios para que esse processo realmente ocorra: o professor.

Um educador comprometido com sua pro-

fissão precisa estar em contínua formação buscando repensar sua prática pedagógica e fazendo dela uma atividade cada vez mais eficaz e prazerosa.

Trabalhar em sala de aula com as diferentes linguagens artísticas possibilita desenvolver no grupo discente as diversas habilidades além de favorecer a participação de todos, de acordo com suas fragilidades e facilidades.

A descrição aqui presente propõe de maneira inovadora a reflexão sobre a importância das diferentes linguagens artísticas na prática pedagógica, abordando de que forma elas influenciam na obtenção e aprimoramento das diferentes habilidades, promovendo assim a discussão sobre como elas podem favorecer o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio afetivo do educando.

A abordagem baseou-se em estudos bibliográficos que forneceram ferramentas teóricas com intuito de analisar o valor psicopedagógico da utilização de diferentes linguagens artísticas visuais, música, dança e teatro.

O presente artigo foi organizado em itens e subitens. A princípio foi importante estabelecer a relação entre arte e história, descrevendo a função social, histórica e cultural das diferentes manifestações artísticas. Num segundo momento abordou- se a relação existente entre a educação, o ensino de arte e a prática docente. A descrição também percorreu o tema das diferentes linguagens artísticas, demonstrando um breve estudo sobre sua origem, conceito e função para que só assim fosse feita uma relação das linguagens artísticas com o processo de ensino aprendizagem e consequentemente com a prática docente.

Como conclusão pode-se dizer que a utilização efetiva das diferentes linguagens artísticas auxilia o trabalho do educador em sala de aula favorecendo assim, a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento das diferentes habilidades motoras, cognitivas, interpessoais etc. Essas atividades não só promovem momentos prazerosos, mas permite a expressão, a autonomia, o protagonismo, o convívio, entre outras coisas.

A metodologia de ensino voltada para a utilização das diferentes manifestações artísticas no campo visual, manual, teatral, dança e música atrai e motiva o educando a participar. O discente se apropria da prática pedagógica, passa a ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem e o educador por sua vez passa a ser visto como mediador nessa relação.

Discutir estratégias de ensino e assim compreender, por exemplo, a importância da utilização das diferentes linguagens artísticas na prática docente nos faz acreditar que apesar das dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula ainda há esperança de que com novas propostas se consiga alcançar o objetivo principal da escola que é o de ensinar, formando o cidadão, isto é, construindo conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo.

Após as considerações mencionadas acima se pode concluir que as descrições a seguir terão como principal objetivo apresentar a análise realizada com o intuito de provar que a utilização das diferentes linguagens artísticas auxilia a prática docente e possibilitam a melhoria do processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar.

CAMINHOS ENTRELAÇADOS: HISTÓRIA, HOMEM E ARTE

Ao estudar a história da humanidade nota-se a importância da arte como ferramenta complementar nas descobertas. Muitas expressões e manifestações artísticas representam marcos histórico e permitem compreender muitas civilizações.

Notam-se desde a pré-história as atividades artísticas fazendo parte do cotidiano, envolvendo as ações humanas, sendo relacionada com a manutenção da vida e com a evolução das espécies.

Muitos estudiosos da evolução humana, afirmam que nossa descendência é proveniente dos primatas, nesse sentido pode-se afirmar que o primeiro órgão biológico responsável por toda a transformação do primata para o homem, foi a mão, ela provocou uma mudança tanto postural quanto biológica, pois ao tentar alcançar alimentos, os primatas modificaram sua postura e, consequentemente, com essa nova dieta ocorreram também algumas transformações biológicas.

O aperfeiçoamento das mãos fez com que o homem pudesse manusear objetos, criar ferramentas, aprimorar o sentido do tato e assim, se expressar de forma mais sensório-motor.

As primeiras ferramentas seja uma vara para alcançar alimentos localizados ao alto, ou aquelas que passam a construir, além de modificar seus hábitos alimentares já são os primeiros sinais de que o homem começa a planejar seus atos. As experiências, muitas vezes repetidas, na construção de ferramentas e de todo processo de uso das mesmas, trouxe o aperfeiçoamento cognitivo ao homem primitivo.

Todas as modificações e adaptações dos primatas até a evolução humana seja ela de origem biológica ou social, favoreceram o desenvolvimento da inteligência humana, foram através destas que se estabeleceu uma relação de maior poder do homem sobre a natureza. Vale salientar as controvérsias existentes nesta afirmação, o que não cabe aqui aprofundamento por não ser foco do presente trabalho.

Ao construir suas ferramentas o homem passa a antecipar resultados de sua conduta quando relacionamos esse ato ao fazer artístico podemos compreender a relação já pré-estabelecida entre "arte e história".

Além do ato de esculpir, que é um dos princípios da Escultura, ramificação da Arte, o primata, também se utiliza de outros princípios artísticos para contribuir para sua evolução. Transformações sociais, ambientais, nova estrutura física e atividades corporais contribuem para que o homem se torne um ser comunicável e passe a interagir com os diferentes materiais e com os outros. Surgem os novos sistemas de comunicação, mistura de sons e gestos. A fala estimula os órgãos vocais, novas ações corporais, contribuindo inconscientemente para uma nova forma de vivência.

Segundo Fischer (1983), a musicalidade também está presente no contexto pré-histórico. Atividades primitivas eram acompanhadas por pequenos cantos, que se tornaram instrumentos poderosos como forma de controlar e coordenar atividades humanas.

A linguagem corporal tem um papel tão importante nesse momento na evolução humana quanto à linguagem sonora. Os usos da linguagem e do gesto estão intrinsecamente ligados. A evolução dos órgãos vocais ocasionando a fala e a articulação das mãos ao manipular instrumentos, o uso de gestos sinalizando algo, passa a ser outro modo de comunicação.

As danças tribais ritmadas juntamente com a musicalidade começam a fazer parte dos rituais que precedem uma caçada, assim como cerimônias religiosas, entre outras festividades tornando-se, portanto, experiências coletivas.

A linguagem escrita representada por desenhos de animais em cavernas era uma forma de o homem planejar suas ações. Enfim, como se pode observar, toda atividade humana, desde a pré-história, em suas diferentes formas, seja ela desenhos em cavernas, esculpir instrumentos, danças e cantos são vistos como o modo do homem se apoderar da natureza e denotam os primórdios da criação das diferentes linguagens artísticas.

Pode-se dizer que ao fazer um instrumento, o homem tornou-se o primeiro escultor; ao trabalhar ritmos, tornou-se o primeiro poeta; ao se disfarçar para caçar, o primeiro personagem teatral; ao cobrir o corpo, o primeiro estilista. Todas essas observações nos permitem concluir que todos são pioneiros e, portanto, podem ser considerados os "pais da arte". Nesse contexto, podemos afirmar que o homem estabeleceu, no decorrer da história, muitas relações com a arte, o que favoreceu o seu desenvolvimento.

Com a evolução social notou-se um empobrecimento da humanidade. A individualização dos seres estendeu-se a Arte. E, a subjetividade, ficou como marca predominante na literatura dessa fase. Artistas oscilavam entre o trabalho alienado a nobreza e entre ser o representante de porta voz da sociedade, cabendo a esses restaurar a unidade humana perdida. O destino individual era o modo de a arte expressar um retorno ao coletivo.

Segundo Fischer (1983), só a arte pode fazer dessas coisas:

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para

compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la mais humana e mais hospitaleira pra a humanidade. A arte, ela é própria, é uma realidade social. A sociedade precisa do artista, este supremo feiticeiro, e em o direito de pedir-lhe que ele seja consciente de sua função social.

EDUCAÇÃO E O ENSINO DE ARTE

Educar é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas. Em nossa época a forma mais conhecida de intervenção educativa é a escola. Na atualidade, a escola é considerada o local oficial para o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e psicomotor dos indivíduos, nela desenvolvem-se várias atividades com intuito de favorecer o desenvolvimento de diferentes habilidades. Ela pode ser considerada a política pública mais universalizada do país.

No Brasil, o ensino escolar está dividido em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior, além das Escolas Técnicas com Ensino Profissionalizante e os EJAs (Educação de Jovens e Adultos).

A Educação Básica, que compreende a Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio (educandos de 4 a 17 anos), segundo a legislação vigente (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96), tornou-se obrigatória, o que acarreta problemas de ordem jurídica aos pais que não matricularem seus filhos nas unidades de ensino oficiais. Cabem aos Municípios, prioritariamente, oferecer vagas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ao Estado cabe a manutenção da escolaridade no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nota-se, porém que o Ensino Fundamental I e II ainda está sendo administrado sob responsabilidade conjunta das redes municipais e estaduais, nesse panorama as escolas particulares são também alternativas para ampliar as possibilidades de inserção das crianças, adolescentes e jovens no ambiente escolar.

Segundo a LDB 9394/96, o currículo proposto para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio deve contemplar obrigatoriamente a disciplina de Arte. Por ser uma área de conhecimento importante, tanto quanto as demais do currículo escolar da educação básica, faz-se necessário que a arte seja trabalhada, de maneira qualitativa, com diversidade de métodos, técnicas, materiais, temas e atividades. “Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos” (IAVELBERG, 2003, p. 9).

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000), as aulas de Arte devem contemplar atividades de quatro linguagens: dança, artes visuais, teatro e música.

As diferentes manifestações culturais (das mais clássicas às mais vanguardistas) merecem ser analisadas como resultado de um conjunto de valores e uma maneira de os seres humanos interagirem com o mundo em que vivem (ou viveram). (PCNs, 2000).

A ARTE NA ATUAÇÃO DOCENTE

O ensino na disciplina de Arte deve contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades e contemplar as diferentes linguagens artísticas: artes visuais/plásticas, teatro, música e dança.

A arte é componente importante na grade curricular visto que com ela os educandos desenvolvem muitas habilidades e é a partir dela que complementam sua formação como cidadãos críticos e capacitados socialmente a exercer suas funções.

Infelizmente ainda se nota certo pré-conceito em relação ao verdadeiro valor atribuído ao estudo da arte, mas isso vem mudando, visto os incentivos culturais, governamentais e sociais que se atribuem as diferentes manifestações artísticas dessa última década.

Essa situação de não encarar a arte como recurso pedagógico provém de situações históricas e até mesmo estruturais. Nota-se que só há poucos anos surgiu a preocupação em fornecer aos docentes materiais de caráter artístico para ser trabalhado em sala de aula, além é lógico, de cursos de formação complementar, entre outras coisas.

Para a arte ser realmente reconhecida é necessário primeiramente acabar com a crença popular de que ela é um dom natural e, portanto, só atinge um conjunto muito res-

trito de pessoas, fica claro que esta consideração reduz a importância do ensino deste domínio a poucas pessoas.
Pode-se perceber que algumas coisas já estão mudando e isso se deve principalmente a defesa feita por muitos estudiosos da educação que comprovaram que a arte é uma área que possibilita o desenvolvimento pessoal, social, psicomotor e cultural do ser humano, em especial às crianças que é um ser, prioritariamente, em formação.
Renomados pesquisadores da educação, pedagogos, psicopedagogos e psicólogos comprovaram em seus estudos a importância da arte como ferramenta lúdica para o processo de ensino-aprendizagem. O lúdico é inerente à essência humana, sua utilização no ambiente escolar contribui de forma eficaz e prazerosa para a apropriação dos conhecimentos.

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

A metodologia aplicada pelo docente deve fomentar o interesse do discente e, dessa forma, possibilitar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.
O educador deve preparar atividades adequadas ao estágio de desenvolvimento do discente, estimular as expressões das diferentes linguagens artísticas e ser um educador pesquisador que busca sempre inovar sua prática pedagógica. Em relação à arte, os educadores devem sair do estigma de decoradores da escola ou de corresponsáveis pelos eventos culturais como festas e exposições, sua função vai muito além de mostrar a comunidade escolar o seu trabalho e as suas capacidades pessoais, este deve fomentar as capacidades dos alunos, incentivar suas produções, priorizar suas descobertas, desenvolver neles a auto criticidade, pois tudo o constituirá como indivíduo pleno de seus direitos e deveres na sociedade.
O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando. (VERDERI, 2009)
O educador deve permitir aos educandos a exploração da auto expressão e desenvolvimento da sua criatividade. A arte deve ser sinônima de exteriorização de emoções, pois essas também ao serem questionadas também produzem conhecimento e é uma forma de se autoconhecer.
A arte deve caminhar não só no sentido do fazer, mas também no sentido do saber. A sensibilização artística deve passar pela apreciação, compreensão, identificação e organização dos elementos morfológicos da linguagem plástica que a compõem.
Todos sabem que uma obra de arte causa um impacto e um interesse na criança na medida em que ela própria busca automaticamente o significado da mesma. Ela visa alcançar o tema da obra através de um conjunto de elementos que articula de forma a conseguir explorar uma história, um acontecimento, etc. A análise desses elementos potência não só o aspecto cognitivo, como a ajuda a verbalizar, comunicar e experenciar ideias, sentimentos e emoções.
A proposta atual do trabalho com arte, onde se valoriza as diferentes linguagens artísticas possibilita o envolvimento dos educandos de forma mais igualitária, visto que, consideram várias habilidades, permitindo a participação de todos aqueles que se sentiam excluídos quando as atividades eram apenas voltadas às artes visuais. Vale apenas lembrar, que essa nova visão exige: providências em relação à formação dos docentes; comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional; disponibilidade de espaço e recursos, enfim, é uma mudança de cunho cognitivo e estrutural.

Há necessidade de as crianças terem espaços de criação e experiências múltiplas com as diferentes linguagens expressivas no ‘pá-

tio da infância', para que, pelo menos nesse período da vida, possam ter o prazer de viver e de expressar modos singulares de ser e de estar no mundo. (CUNHA, 2012, p. 12).

Faz-se necessário discutir urgentemente a organização do ensino de arte, refletindo sobre as orientações e programas curriculares a fim de melhor os ajustares às novas teorias de desenvolvimento, aos novos interesses socioculturais, bem como, aos novos fundamentos e propósitos pedagógicos e estéticos da atualidade. Através das discussões e análises surgirão ações que trarão benefícios à atuação docente e consequentemente refletirão na comunidade escolar e na sociedade como um todo.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS

As diferentes linguagens permitem expressar os reflexos do homem, condicionados pelo interior do sistema nervoso. Seus sentimentos e emoções se articulam com os objetos e todos os seus sentidos, nascem às palavras e a consciência se estabelece, o homem se faz racional. Nessa via de ação e reação o homem torna-se ativo, sujeito de si mesmo e capaz de se descobrir como autor do seu próprio conhecimento. O conhecimento, por sua vez, poderá ser transpassado para a esfera social e contribuir para um bem comum, a todos pertencentes à sociedade.

Assim como o conhecimento, a Arte nasce das primitivas ações humanas e nunca vai perder na história sua característica de coletiva. A arte é linguagem e, como toda linguagem, é um produto cultural, foi construída pelo homem, ser simbólico, para representar e comunicar aos outros como vê, sente e entende o mundo.

Segundo Fischer (1967, p.42), "a verdadeira essência de toda a Arte está no medo da natureza e ao mesmo tempo na habilidade de dominá-la, criando simultaneamente um senso de fraqueza e uma consciência de força.".

A função primordial da arte é expressão, através dela é possível expressar ideias e sentimentos. Essa expressão pode acontecer através de várias linguagens. A arte é tão linguagem como a língua portuguesa, só que está se utiliza de signos verbais como o alfabeto e sinais de pontuação, enquanto a arte utiliza especialmente signos não verbais como cores, formas, gestos, sons, movimentos etc.

Antigamente as linguagens artísticas eram subdivididas em duas vertentes de estudo:

Artes plásticas e artes cênicas. As artes plásticas envolviam o desenho, pintura, fotografia e escultura e as artes cênicas a música, a dança e o teatro.

Atualmente considera-se que o ensino na disciplina de Arte deve contemplar as linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro.

Nas artes visuais, como o próprio nome já sugere, o sentido mais aguçado é a visão, dentre as diferentes manifestações artísticas dessa linguagem temos o desenho, a pintura, o cinema, gravura, escultura, instalação, novela, arquitetura, web design, fotografia, moda, decoração e paisagismo.

A música é considerada uma arte de representação, envolve, principalmente, o sentido da audição e está diretamente vinculada à dança, outra linguagem artística que envolve a audição, o tato e a visão, além, é claro, da expressão corporal.

O teatro é uma das linguagens mais complexas, pois envolvem todos os sentidos humanos, muitas habilidades, perpassando todas as outras linguagens em suas produções. É uma arte em que um ator ou vários atores, interpretam uma história ou atividades. Com auxílio de dramaturgos, diretores e técnicos, têm como objetivo apresentar uma situação e despertar sentimentos do público.

As diferentes linguagens artísticas possuem características próprias que, quando integradas à prática pedagógica, enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. As artes visuais, por exemplo, estimulam a percepção, a observação e a interpretação de imagens, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento visual e crítico. A música favorece a sensibilidade auditiva, a concentração, a memória e a socialização, além de possibilitar a compreensão de ritmos, sons e culturas diversas. A dança, por sua vez, trabalha a expressão corporal, a coordenação motora e a consciência do próprio corpo, promovendo a integração entre mente e movimento. O teatro estimula a orali-

dade, a empatia, a criatividade e o trabalho em grupo, permitindo que o aluno vivencie diferentes papéis sociais. Já a literatura amplia o repertório linguístico, a imaginação e a capacidade de interpretação, sendo fundamental para a formação do leitor crítico. Assim, cada linguagem artística contribui de forma singular para a prática pedagógica, tornando o aprendizado mais dinâmico, expressivo e significativo.

A utilização das linguagens artísticas na educação favorece o desenvolvimento integral do aluno, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Por meio da arte, o estudante é incentivado a expressar sentimentos e emoções, o que contribui para o autoconhecimento e o equilíbrio emocional. Além disso, a prática artística estimula a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, habilidades essenciais para a vida em sociedade. No âmbito social, a arte promove a interação, o respeito mútuo e a cooperação, fortalecendo os vínculos entre os alunos e a comunidade escolar. Do ponto de vista cultural, a arte possibilita o contato com diferentes manifestações artísticas, ampliando a visão de mundo e valorizando a diversidade. Dessa forma, a arte na prática pedagógica não se limita ao desenvolvimento de habilidades artísticas, mas contribui de maneira ampla para a formação cidadã e humana dos educandos.

A integração das linguagens artísticas na prática pedagógica exige do professor uma postura reflexiva e criativa, capaz de articular os conteúdos curriculares às experiências estéticas dos alunos. Essa integração pode ocorrer de forma interdisciplinar, relacionando a arte a outras áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, história e ciências. Ao utilizar a arte como recurso pedagógico, o docente possibilita metodologias mais participativas, nas quais o aluno se torna protagonista do processo de aprendizagem. Além disso, a prática pedagógica que valoriza a arte contribui para a inclusão, respeitando diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de expressão. Dessa maneira, a escola torna-se um espaço mais democrático e acolhedor, no qual todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se expressar por meio das linguagens artísticas.

Apesar da reconhecida importância das linguagens artísticas na prática pedagógica, sua efetivação no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a desvalorização da arte no currículo, a falta de formação específica dos professores e a escassez de recursos materiais e espaços adequados para o desenvolvimento das atividades artísticas. Muitas vezes, a arte é tratada como disciplina secundária, sendo limitada a atividades pontuais e descontextualizadas. Além disso, a sobrecarga de conteúdos e a ênfase em avaliações padronizadas dificultam a adoção de práticas pedagógicas mais criativas e expressivas. Superar esses desafios requer políticas públicas educacionais que valorizem a arte na educação, bem como investimentos na formação docente e na infraestrutura escolar, garantindo condições adequadas para a implementação de práticas pedagógicas artísticas de qualidade.

A formação do professor desempenha papel fundamental na efetivação das linguagens artísticas na prática pedagógica. É necessário que o docente compreenda a arte como linguagem e conhecimento, reconhecendo seu potencial educativo. A formação inicial e continuada deve contemplar estudos teóricos e práticos sobre arte e educação, possibilitando ao professor desenvolver competências para planejar e executar atividades artísticas significativas. Além disso, o educador precisa estar aberto à experimentação, à sensibilidade e ao diálogo com os alunos, valorizando o processo criativo e a expressão individual. Dessa forma, a formação docente contribui para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada, criativa e comprometida com o desenvolvimento integral do estudante.

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno estabelece relações entre os novos conhecimentos e suas experiências prévias, atribuindo sentido ao que aprende. As linguagens artísticas favorecem esse tipo de aprendizagem ao possibilitar vivências concretas, sensoriais e emocionais. Por meio da arte, o conteúdo escolar torna-se mais próximo da realidade do aluno, despertando o interesse e a motivação para aprender.

Além disso, a arte estimula a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Assim, a inserção das linguagens artísticas na prática pedagógica contribui para a superação de métodos tradicionais e mecânicos de ensino, favorecendo uma educação mais significativa e transformadora.

CONCLUSÃO

O objeto do trabalho pedagógico é o conhecimento como construção, a função e o objetivo do ato pedagógico é a ampliação do saber dos educandos sobre determinada realidade. O conteúdo, as informações ou o saber historicamente acumulado pela humanidade devem ser trabalhados e não assimilados no ato pedagógico. No confronto entre o saber do educando e o saber da humanidade, o educando amplia o seu saber e constrói aptidões cognitivas. O importante é que o aluno compreenda, construa o seu dizer, a sua própria palavra e desenvolva a sua competência para exercer o direito de se pronunciar. O ato pedagógico centrado no conhecimento como construção é, por exigência intrínseca, interativo, interpessoal, participante e democrático.

O estudo e a prática artística são importantes nos ambientes educativos, visto que propõe, através das tendências individuais ou coletivas, amadurecer a formação do gosto, estimular a reflexão e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única a formação de artistas.

Na criação de qualquer manifestação artística, o educando passa a se apropriar e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio. O autoconhecimento favorece a percepção das suas emoções e assim ele torna- se autor da sua criação e dialoga com ela, através da arte ele pode desenvolver o senso de organização e a criticidade, subsídios esses que favorecerá as relações estabelecidas entre ele e o meio em que estiver inserido.

O ambiente escolar pode e deve propiciar condições para o educando entrar em contato sistematizado com o universo artístico visto que isso contribuirá efetivamente para o desenvolvimento de cidadãos habilidosos e conscientes de seu papel social. As diferentes linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música e dança) devem ser trabalhadas e contempladas. No entanto, a contemplação e a criatividade nas artes devem transcender o ambiente escolar.

Faz-se necessário investir na expansão dos espaços culturais, conceber um ambiente onde os educandos tenham acesso a um material visual, ferramentas de interatividade, oficinas de pintura, dança, fotografia, artesanato, teatro, música, etc. É necessário promover visitas aos espaços culturais como museus, exposições, teatros, etc., essas atividades favorecem a ampliação do conhecimento de mundo e consequentemente promove apropriação de significados, além de estimular a busca por novas aprendizagens.

Na prática docente de qualquer educador, de qualquer disciplina, pode ser adotada a utilização das diferentes linguagens artísticas como estratégia didática, pois estas favorecerão o desenvolvimento de diversas habilidades no educando. As manifestações artísticas possibilitam ampliação de conhecimentos históricos, culturais e sociais, estreitamento das relações intra e interpessoais, tanto quando o aluno é espectador como quando este passa a ser produtor do fazer artístico.

O trabalho com as diferentes linguagens artísticas pode ser bastante atraente e diversificado, permite que o educador e educando "reinvente" uma nova forma de "conhecer", saindo da rotina de uma aula tradicional onde a única ferramenta é lousa ou no máximo um projetor. O aluno ao ser instigado pela proposta das diferentes linguagens artísticas passa a ser corresponsável pela sua aprendizagem e, portanto, vira protagonista de todo processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, 2012.

BONA, Paschoal. Método Musical. São Paulo: Augusto, 2002.

BRASIL, LBD. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 13 de abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, S. R. V. da. As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA, vol.28, 1990. Acesso online em 22 de abril de 2016.

FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967 / 1983.

GALLO, Sílvio (coord). Ética e Cidadania – Caminhos da Filosofia. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte, sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, S.R.C. et al. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Educação, Arte e Jogo. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

P. T. C. Pedagogia do desenho infantil. São Paulo: Átomo, 2001.

SEKEFF, R. Murray. A afinação do mundo. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

STANTON, Sarah & BANHAM, Martin. Cambridge paperback guide to theatre. Cambridge: University Cambridge Press, 1996.

VERDERI, E. B. Dança na escola: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é compreender as questões que se colocam para o estudo de gênero nas escolas de educação básica no Brasil, seus avanços e dificuldades atualmente. Esse tema possui alta relevância devido ao fato de ser nas escolas que as crianças passam grande parte de suas vidas, onde se estabelecem relações sociais e a formação de identidades. Dessa forma, a escola se coloca como um espaço que pode tanto reproduzir estereótipos e preconceitos sociais e de gênero quanto se colocar como um espaço de vivências e experiências que visem desenvolver um olhar crítico e aberto à diversidade e pluralidade de ideias. A escola tem a função de preparar os alunos para o mundo, para exercerem sua cidadania e autonomia, dessa forma, necessita ter um olhar aberto para a compreensão da desigualdade de gênero, pensar em formas de como lidar com ela e superá-la.
Para cumprir seu objetivo esse trabalho realizou uma revisão bibliográfica sobre o assunto, procurando compreender como vem sendo realizadas as práticas pedagógicas no que concerne ao estudo de gênero nas escolas, seus limites e desafios. A pesquisa nos demonstrou que para a implantação de uma educação que vise a superação de desigualdades de gênero, preconceitos e estereótipos sociais há a necessidade de se reforçar a formação de professores, melhorar o diálogo sobre o assunto dentro e fora das escolas e o estabelecimento de políticas públicas educacionais mais efetivas. O trabalho demonstrou também a influência da ofensiva do movimento antigênero que apregoa pautas conservadoras que reforçam papeis de gênero desiguais para homens e mulheres, vendo o estudo de gênero nas escolas como responsável por desestruturar os valores da família tradicional heteronormativa e patriarcal. Houve um aumento de pautas conservadores no debate público nos últimos anos, assim como um aumento no número dos casos de violência de gênero e feminicídios, o que nos demonstra a urgência de se trabalhar e estudar esse tema dentro das escolas.
PALAVRAS-CHAVE: estudo de gênero; currículo; educação básica; equidade; formação docente.

1. Introdução

O estudo de gênero na educação básica tem ganhado relevância crescente nas últimas décadas diante do reconhecimento de que a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um lugar de construção de identidades e relações sociais. Estudos sobre gênero examinam como papéis, expectativas e normas sociais relacionados a homens, mulheres e outras identidades de gênero se manifestam e são reproduzidos no ambiente escolar. A educação básica — que inclui educação infantil, ensino fundamental e médio — desempenha função central na formação de sujeitos críticos capazes de questionar estereótipos e desigualdades sociais.
Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre o estudo de gênero nas escolas, visando compreender qual é a sua importância e relevância, levando-se em conta que nos últimos anos houve um aumento de pautas conservadoras no debate público. A escola se tornou um dos principais alvos das correntes conservadoras, que enxergam professores e educadores como doutrinadores de uma ideologia que visa acabar com os valores da família tradicional, formada pelo pai, mãe e filhos. Qualquer desvio ou formato diferente é rechaçado e discriminado. Essa ofensiva conservadora ocorre paralelamente a um período da história em que houve diversos avanços na área de direitos humanos e sociais, quando diversas políticas públicas foram colocadas em ação visando reduzir a desigualdade e a violência de gênero. Também ocorre em um período em que o público LGBTQIA+ está cada vez mais engajado na luta por reconhecimento social de suas pautas, como o casa-

mento homoafetivo.
A pesquisa nos demonstrou que embora tenhamos nos últimos anos avançado nas pautas dos direitos humanos e sociais visando a desigualdade de gênero, pautas conservadoras tomaram o debate público, viraram projetos de lei e conseguiram algumas vitórias, como o caso da promulgação do Plano Nacional de Educação em 2014, que retirou a palavra gênero dos currículos nacionais, estaduais e municipais (VIANA, 2020). Esse processo culminou em uma pressão sobre as escolas e docentes que passaram a não trabalhar o assunto de gênero com os alunos com medo de represálias seja do sistema de ensino seja das famílias. Podemos dizer que essa ofensiva tomou corpo a partir da criação do Movimento Escola Sem Partido, em 2004 criado com o intuito de denunciar escolas e professores que trabalhassem com a temática de gênero.
A pesquisa nos demonstrou que precisamos investir na formação de professores, pois ela é essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva e para enfrentar as resistências encontradas na discussão de gênero nas escolas. As formações docentes proporcionam uma maior compreensão e sensibilidade quanto ao assunto, assim como estimula reflexões críticas sobre si mesmos e sobre como melhorar as práticas pedagógicas visando a inclusão e a equidade, para o estabelecimento de uma escola mais justa e democrática.

2. Desenvolvimento

2.1. Conceito de Gênero e a Educação

O conceito de gênero é empregado nas ciências humanas para compreender as construções sociais das diferenças e desigualdades entre identidades femininas, masculinas e não-binárias. Nesse campo, a identidade de gênero é distinta do sexo biológico, sendo construída culturalmente e historicamente. De acordo com Louro (2003, p. 11) devemos compreender a sexualidade não somente como uma questão pessoal, mas como uma questão social e política, pois esta é apreendida, construída ao longo de toda a vida, de diferentes modos, por todos os sujeitos:

"Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade."

O conceito de gênero pode ser entendido então culturalmente a partir dos papeis sociais atribuídos a homens e mulheres (LOURO, 2014, 27). Trata-se de um conceito amplo, uma expressão "guarda-chuva" que abarca diferentes noções e que se modifica ao longo do tempo, sendo também o gênero um campo de disputas teóricas (SILVA et al, 2022, p. 430-431).
"Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem." (LOURO, 2014, p. 27)

A concepção de gênero é muito profunda quando entendemos ela como socialmente construída. Ela constitui o que as pessoas são, como elas se identificam, transcende o mero desempenho de papeis sociais, como homens e mulheres. Gênero é um elemento constituinte da identidade dos sujeitos (LOURO, 2014, p. 28-29). A identidade dos sujeitos é plural, múltipla, não sendo fixa ou permanente. O gênero constitui a identidade do sujeito, assim como outros aspectos de pertencimento coletivo, como questões étnicas, sexuais, de classe, de língua, etc. "O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros." (LOURO, 2014, p. 29). Sendo assim, podemos entender que instituições sociais, como a justiça, a Igreja, as

escolas ou mesmo o governo, são atravessadas pelos gêneros. Dito de outro modo, a escola, enquanto instituição social, auxilia no processo de identificação do sujeito, ou na criação de identidades de gênero.

Vivemos em uma sociedade em que os valores morais e éticos estão baseados na família heteronormativa, que possui o homem branco, heterossexual, de classe média e cristão como referência para o que seria a norma, e tudo o que não se enquadra nesse cenário é considerado diferente, o "outro". As mulheres são consideradas como o "segundo sexo", ou seja, inferior e dependente do homem, assim como outras formas de se exercer a sexualidade são consideradas como fora do padrão ou fora da norma, como a comunidade LGBTQIA+ (LOURO, 2003, pp. 15-16).

Essa norma padrão é defendida por grupos conservadores religiosos, principalmente cristãos ligados a Igrejas neopentecostais, que nos últimos anos entraram na vida pública, assumindo cargos políticos e colocando em pauta questões relacionadas à defesa da família tradicional. Nesse modelo o pai assume como figura central de autoridade, devendo a mulher e os filhos responder aos seus comandos. Essa estrutura se coloca como uma base que procura organizar todo o tecido social, e qualquer coisa que seja diferente desse modelo é repelida ou discriminada.

A escola, enquanto instituição social, pode reforçar ou desafiar estereótipos de gênero através de suas práticas pedagógicas, materiais didáticos e interações em sala de aula. Também é na escola que as crianças passam grande parte da sua infância e desenvolvem autonomia e identidade enquanto sujeito social. A escola quando assume as normas heteronormativas da família tradicional realiza um processo de disciplinarização dos corpos, ou pedagogia da sexualidade, que de acordo com Louro, é "muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura" (2003, p. 17).

Vimos que a produção das identidades dos sujeitos é plural e muda a todo momento, sofrendo influência do meio em que estão inseridas. Num meio social que estipula o que é feminino e o que é masculino a todo instante, por meio de suas instituições e práticas sociais, determinadas formas de comportamento e modos de ser e existir são impostas para os indivíduos, conforme nos explica Louro (2003, p. 25)

"Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas."

Sendo assim, podemos dizer que quando a escola afirma determinados padrões de comportamento, para que sejam heteronormativos, ela recusa, nega e ignora outras formas de ser e existir, "a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia". (LOURO, 2003, p. 27). Ou seja, a escola acaba servindo para manter uma estrutura social desigual entre os indivíduos, reforçando estereótipos de gênero e de papéis sociais.

2.2. A educação como um direito social e a luta pela igualdade de gênero

A Constituição Federal de 1988 ficou conhecida como Constituição Cidadã, ao estabelecer diversos direitos sociais e prever a garantia da prática de uma cidadania plena. A Educação foi consagrada como um dos direitos sociais para todas as pessoas, sendo prevista como um dever do Estado, da família, com a colaboração da sociedade, ou seja, uma responsabilidade compartilhada. O objetivo da Educação previsto nessa legislação visa o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"1.

Após a promulgação da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1996 e veio estabelecer os princípios nos quais a educação deve ser assentada. No seu artigo 3°estabe-

lece esses princípios, dentre os quais o respeito à liberdade e o apreço pela tolerância, assim como a garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas2. Ou seja, está previsto na legislação a garantia de igualdade de direitos, a equidade social e a valorização dos direitos humanos.

A agenda de gênero encontrou subsídio nessa legislação, assim como a proposta de universalizar o acesso à educação e promover a equidade social. Um marco importante foi a assinatura do Brasil, e de mais 155 países, com o compromisso de eliminar a violência e a discriminação contra a mulher, por meio da Declaração de Jontiem na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, ratificada pela Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar no ano 2000 (SILVA et al, 2022).

Nos anos 1990 ocorreram também conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) voltadas para a população e para o tema específico das mulheres. Nesse contexto a pauta da igualdade de gênero foi apresentada como um objetivo importante a ser perseguido pelos países (MIGUEL, 2016, p. 597).

No Brasil, como desdobramento da promulgação da LDB, temos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que previram a inclusão do tema de orientação sexual como tema transversal (SILVA et al, 2022, p. 438). Esse contexto favoreceu a colocação de pautas sobre igualdade de gênero no debate público, assim como o fomento a pesquisas demonstraram a importância de se trabalhar o assunto dentro das escolas.

2.3. A ofensiva conservadora e a criação da "ideologia de gênero"

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacional favoreceu a emergência de pautas visando à equidade social e a estruturação dos sistemas de ensino no país prevendo garantir o acesso igualitário à educação. Destacamos a importância das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que preveem a obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras nos currículos de educação básica do país.

Entretanto, paralelamente a isso ocorreu também a estruturação de uma ofensiva conservadora baseada em um fundamentalismo religioso que se torna uma força política muito forte no Brasil a partir dos anos 1990. Pastores e líderes religiosos, assim como um grupo de extrema direita concorrem às eleições e assumem cargos políticos nas diversas instâncias de governo. Esse grupo forma o que se conhece como "bancada religiosa" e possui a característica de ser heterogêneo, ou seja, vindo de diferentes denominações e forças religiosas, tanto evangélicas como católicas. Como nos complementa Miguel (2016, p. 593):

"O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos."

O Movimento Escola Sem Partido (MESP) foi criado em 2004 e é um produto dessa aliança política que acusa as escolas de realizarem uma "doutrinação ideológica" e propõem medidas visando coibir e coagir o trabalho de professores em sala de aula (MIGUEL, 2016).

Essa onda conservadora mobiliza setores da sociedade civil contra as políticas de gênero que estavam em andamento no Brasil e na Europa. Ocorrem protestos de rua em uma verdadeira campanha de caráter transnacional contra a legalização do casamento de pessoas do mesmo sexo, o aborto e o estudo de gênero nas escolas e universidades. Tratava-se de campanhas encabeçadas pela extrema direita que acabavam criando um verdadeiro pânico moral contra o que foi denominado por "ideologia de gênero", termo congregava todos os medos quanto às po-

líticas de igualdade sexual que estavam em andamento (Biroli, 2020, p, 155).
A principal instituição responsável por essa campanha moral foi a Igreja Católica, reagindo às conferências internacionais lideradas pela Organização das Nações Unidas onde as lutas por igualdade de gênero e direitos sociais foram colocadas como pauta a serem perseguidas pelos países participantes.

"A Igreja reforça sua centralidade política na medida em que busca despolitizar determinadas questões, invocando-as para a esfera em que sua autoridade seria mais legítima, que é a esfera da moral. O primeiro enquadramento da discussão, portanto, é uma oposição entre um discurso político de direitos, brandido pelos movimentos feminista e LGBT, e um discurso moral de "valores", da Igreja e de seus aliados." (MIGUEL, 2016)

Havia a preocupação, por parte da Igreja Católica, de que ao se questionar os papéis sexuais de homem e mulher, se colocaria em risco a família enquanto instituição social, e dessa forma, toda a estrutura social estaria em risco. Com os valores da família sendo debatidos, a preocupação recai sobre a educação das crianças, que estariam vulneráveis à "ideologia de gênero" 3, ao se discutirem como se formam as identidades masculinas e femininas (MIGUEL, 2016, p. 599).
No Brasil, com a ascensão da esquerda ao poder em 2002, com Luís Inácio Lula da Silva, há o reconhecimento de diversos direitos sociais e a luta pela igualdade de gênero ganha espaço. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal reconhece a união de casais do mesmo sexo, assim como a promulgação de leis e a criação de órgãos públicos visando conter a violência de gênero. Entretanto, a ofensiva de gênero atua para conter esses avanços, o que pode ser percebido na difamação da implementação do kit antihomofobia, apelidado de "Kit Gay" (MIGUEL, 2016) e a atuação na aprovação do Plano Nacional de Educação, que demorou anos e retirou a palavra "gênero" do texto final, o que reverberou na publicação dos planos estaduais e municipais de educação, que seguiram a mesma linha em sua maioria (VIANNA, D.; BORTOLINI, A, 2020).
A onda conservadora assume os debates públicos de modo mais ofensivo com a posse do presidente Jair Bolsonaro ao poder em 2019, que empreende um desmonte das políticas públicas em andamento. Destacamos as áreas da cultura e da educação, onde foram estruturadas de modo mais claro as ideias da extrema direita, em defesa da família heteronormativa e dos valores cristãos como base social.
Os políticos que assumem diversos cargos na estrutura política de Jair Bolsonaro possuem relações muito próximas com as igrejas neopentecostais. Em seu governo, se estruturou uma verdadeira ofensiva contra a "ideologia de gênero". Os pais e estudantes foram estimulados a denunciar escolas e professores que estivessem trabalhando com conteúdo que atentassem contra a "moral, a religião e a ética da família nas escolas brasileiras" (BIROLI, 2020, p. 111).
Podemos perceber que a ofensiva conservadora teve um papel muito importante na condução de políticas públicas educacionais nos últimos anos, procurando retirar do debate público questões relacionadas ao estudo de gênero nas escolas de educação básica e nas universidades. Isso desencadeou um reflexo na atuação de professores nas escolas, assim como na estruturação dos currículos, que passaram a refletir preconceitos de gênero e a reforçar estereótipos sociais quanto ao papel de homens e mulheres.

2.4. Formação de Professores e Currículo

A formação de professores em questões de gênero e sexualidade tem sido destacada como um elemento crucial para que práticas pedagógicas sejam transformadoras e não meramente reprodutoras de desigualdades. Uma revisão integrativa recente salienta a importância de programas de formação docente que contemplem perspectivas de gênero e diversidade para além da mera transmissão de conteúdo (SANTOS et al, 2024).
Vimos que a ausência de discussões sobre a diversidade sexual e de gênero resulta no silenciamento, invisibilização e exclusão de pessoas que se pensam diferente. A escola

como instituição social acaba refletindo os padrões sociais dominantes, ao afirmar valores heteronormativos e estereótipos de gênero, realizando uma disciplinarização dos corpos (LOURO, 2014).

Para que a escola cumpra sua verdadeira função em uma sociedade democrática, qual seja, a de trabalhar a diversidade social, o respeito às diferenças e a luta por equidade, há a necessidade de realizar a formação de cidadãos críticos, reconhecidos como sujeitos sociais capazes de transformar a realidade (FREIRE, 2002).

A formação de professores, inicial ou continuada, é também um dos principais elementos para a transformação da educação. Os professores assumem a posição de mediadores do processo educacional, "desempenhando um papel essencial na construção do conhecimento e na promoção de valores de justiça e igualdade" (SANTOS et al, 2024).

Diante do contexto atual, de cerceamento de ideias democráticas e de retrocesso no reconhecimento de direitos humanos e sociais, é de extrema importância que os professores tenham ciência de seu papel relevante dentro da escola e valorizem a sua formação. Assim como os sistemas de ensino devem reconhecer essa deficiência e investir em programas de formação continuada.

Quando realizada, a formação docente propicia diálogo, reflexão e uma abordagem mais afetiva e acolhedora das diferenças. Os professores podem rever suas práticas pedagógicas tradicionais e investir em uma pedagogia inclusiva que valoriza a diversidade sexual e de gênero. As pesquisas recentes sobre esse assunto revelam que as transformações provocadas pela formação continuada "não são efêmeras, mas sim transformações que perduram e evoluem ao longo do tempo, influenciando continuamente as práticas educativas e perspectivas pessoais dos professores" (SANTOS et al, 2024).

Vários desafios se colocam para os educadores e para as escolas ao abordarem a temática de gênero e diversidade. Esses desafios passam pelo enfrentamento de um contexto social e político conservador, cerceador de ideias e práticas inclusivas, havendo a necessidade de se superar os estereótipos e conflitos culturais tradicionais. Trata-se de um ambiente social que muitas vezes inibe discussões amplas sobre sexualidade e gênero.

Outro desafio é o reconhecimento da deficiência na formação atual de professores, que precisa ser revista. Os educadores precisam perceber que seu pensamento e posicionamento críticos são fundamentais para a implantação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Destacamos também a falta de apoio institucional aos professores, seja por parte das escolas, seja por parte dos sistemas de ensino, se colocando como uma barreira significativa para a abordagem de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes (SANTOS et al, 2024).

Estudos também indicam que o currículo ainda é marcado por práticas sexistas e heteronormativas (LOURO, 2014). Muitas vezes, o material didático reproduz estereótipos de gênero, invisibilizando mulheres, pessoas LGBTQIA+ e outras identidades dissidentes. Nesse sentido, a inserção da perspectiva de gênero no currículo é apontada como estratégia para promover a inclusão e combater preconceitos.

O caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática possui vários obstáculos, mas os benefícios de sua aplicação são inestimáveis. A revisão do currículo e uma formação docente mais efetiva se colocam como dois pilares importantes dessa transformação, como afirma o estudo de Santos et. al. (2024, p. 333):

"O desenvolvimento e a implementação de programas de formação em gênero e sexualidade são fundamentais para preparar os professores para enfrentar desafios relacionados à diversidade, e para promover uma cultura escolar que respeite e valorize todas as formas de expressão de gênero e sexualidade. Somente com um compromisso renovado e focado nessa direção, poderemos avançar em direção a uma educação que verdadeiramente honre e celebre a diversidade em todas as suas formas."

3. Considerações Finais

Esta revisão bibliográfica evidenciou que o estudo de gênero na educação básica é um campo multifacetado que abrange desde representações em materiais didáticos até práticas docentes e formação profissional. A construção de uma educação mais equitativa requer não apenas pesquisa contínua, mas também diálogo entre políticas educacionais, comunidades escolares e sociedade civil para garantir que a escola contribua para a desconstrução de estereótipos e desigualdades sociais.

Embora haja resistências, percebemos que há a necessidade de inserir a temática de gênero de maneira transversal no currículo e na formação docente, como estratégia para promover a equidade e combater preconceitos. A continuidade de pesquisas e práticas pedagógicas nesse âmbito é fundamental para consolidar uma educação mais justa e inclusiva.

A escola tem a responsabilidade de formar cidadãos autônomos e conscientes, contribuindo de maneira importante para a formação de identidades diversas e plurais. Como local de formação de identidades, deve reconhecer os estudantes como sujeitos sociais, ou seja, em condições de criar a sua trajetória, construir a sua história. Para isso, têm os professores a função de atuar como importantes mediadores entre o conhecimento historicamente construído e os estudantes, propiciando trocas de vivências e experiências que servem para moldar as suas identidades. A escola se torna assim efetivamente um local de transformação social, para isso os professores precisam reconhecer sua importância estratégica. Percebemos que há a necessidade de se investir na formação docente para que assumam essa difícil tarefa.

Vivemos nos últimos anos um período de grandes conquistas visando a igualdade de gênero e o reconhecimento de direitos sociais, como o casamento homoafetivo e legislação visando combater a violência contra as mulheres, assim como outras minorias sociais. Paralelamente a isso, vivemos uma ofensiva conservadora que assumiu postos políticos estratégicos que atuou incansavelmente visando coibir o estudo de gênero nas escolas e reforçando estereótipos sociais quanto a função dos homens e mulheres.

Para lidar com esses desafios é importante que a sociedade se abra para o diálogo, o que pode ser conseguido por meio da formação de professores que podem servir como pontes para um diálogo crítico entre a escola e a sociedade, reforçar o investimento em políticas públicas na área de educação e direitos sociais e se criar um apoio institucional para os docentes poderem trabalhar objetivando uma educação democrática e verdadeiramente inclusiva. Os estudos de gênero nos demonstram a urgência em se trabalhar com essa temática dentro da escola, em um momento de formação inicial dos nossos estudantes, para instrumentalizá-los a viver em um ambiente diverso, democrático, plural e verdadeiramente inclusivo.

4. Referências Bibliográficas

BIROLI, F. Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina / Flávia Biroli, Juan Marco Vaggione, Maria das Dores Campos Machado. São Paulo: Boitempo, 2020.

BUTLER, Judith. Quem tem medo de gênero. São Paulo: Boitempo, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério D. "O direito à educação frente à ofensiva reacionária antigênero – a escola democrática e a liberdade de ensinar na mira dos 'defensores da família e da infância'". In: NETO, H.S.M; VIÉGAS, L.S; OLIVEIRA, E.C. (Orgs.). Educação, pobreza e desigualdade social: escritos de subversão. Salvador: EDUFBA, 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MIGUEL, Luis Felipe. "Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" – Escola Sem Partido e as leis da mordaça no Parlamento Brasileiro". Revista Direito e Práxis, vol. 7, n.

15, 2016, pp. 590-621.
MISKOLCI, R; CAMPANA, M. “‘Ideologia de gênero’: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo”. Revista Sociedade e Estado, vol. 32, Número 3, set./dez. 2017.
MISKOLCI, R. “Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à ‘ideologia de gênero’”. Cadernos Pagu, (53), Campinas, SP, Núcleo de Estudos de Gênero- Pagu/Unicamp, 2018.
SCHIBELINSKI, D. “Isso é coisa do capeta! O papel da ‘ideologia de gênero’ no atual projeto político de poder”. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 28, p. 15-38, jan./abr. 2020.
Silva, E. C. M. da; Costa, M. E.; Ribeiro, L. P. Gênero e educação: uma revisão sistematizada da literatura entre 2000 e 2018. Diversidade e Educação, 2024.
Santos, T. Z. dos; Rocha, L. D. da; Medeiros, N. Formação de professores em gênero e sexualidade na educação básica: uma revisão integrativa. Momento – Diálogos em Educação, 2024.
VIANNA, D.; BORTOLINI, A. “Discurso anti gênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. Educação e Pesquisa. São Paulo,
v. 46, 2020.

JOGOS ADAPTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CLAUDIA GRAYCEANE VELOSO DOS SANTOS

RESUMO
A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino não se limita às atividades escolares, mas inclui também a construção de redes de cooperação com as famílias e a sociedade, o reforço do combate à intolerância e às barreiras comportamentais e a compreensão da diversidade no desenvolvimento das crianças. Os jogos adaptados trazem para todos um novo rumo às expectativas educacionais dos alunos com necessidades especiais, já que fazem toda a diferença para esses alunos. O principal objetivo do presente trabalho visa compreender a importância dos jogos adaptados, criando um ambiente inclusivo onde todos os alunos possam participar ativamente e desfrutar dos benefícios do brincar. O trabalho exibe o método de revisão bibliográfica os locais de busca são: artigos científicos, revistas eletrônicas, livros e sites confiáveis que vão auxiliar na elaboração do teor abordado. A utilização de jogos adaptados em ambientes de Educação Especial é uma estratégia eficaz e inclusiva que promove a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades diversas. Essas atividades são pensadas para atender às necessidades individuais dos alunos, considerando suas particularidades e desafios, e criando um ambiente estimulante e acolhedor. Além disso, a utilização dos jogos adaptados incentiva a socialização entre os alunos, promovendo interações que são cruciais para o desenvolvimento emocional e social. Ao trabalhar em equipe ou competir de forma saudável, os estudantes aprendem a lidar com conceitos como empatia, respeito e coletividade, habilidades essenciais para sua vida cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos adaptados. Educação especial. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão promove a socialização, a empatia e a aceitação entre todos os alunos, contribuindo para um clima escolar positivo para todos. A colaboração entre educadores, pais e prestadores de serviços relacionados é crucial para garantir que os alunos com deficiência recebam apoio adequado. A comunicação regular, o compartilhamento de informações e a tomada de decisão conjunta possibilitam o desenvolvimento e a implementação de estratégias efetivas para cada aluno.

A desigualdade social no Brasil representa um dos maiores obstáculos para a efetivação da educação inclusiva, pois afeta diretamente o acesso, a permanência e a qualidade do ensino oferecido às crianças com deficiência. Em regiões com menor investimento público e infraestrutura precária, é comum a ausência de recursos básicos, como transporte acessível, materiais pedagógicos adaptados, profissionais especializados e espaços adequados para o atendimento educacional especializado (AEE). Essa carência estrutural evidencia que, embora o direito à educação seja universal, na prática ele ainda é condicionado pelas condições econômicas e sociais das famílias e das comunidades. Crianças com deficiência que vivem em contextos de vulnerabilidade enfrentam dupla exclusão: pela deficiência e pela pobreza. A falta de acesso à saúde, à alimentação adequada e aos serviços de reabilitação interfere diretamente no desenvolvimento cognitivo e emocional desses alunos, ampliando as desigualdades de aprendizagem. Além disso, a carência de políticas públicas articuladas entre as áreas da educação, saúde e assistência social torna o processo inclusivo ainda mais frágil e fragmentado. Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível enfrentar as desigualdades socioeconômicas, investindo de forma equitativa em escolas públicas, capacitação docente e infraestrutura acessível. Somente assim será possível assegurar que todas as crianças — independentemente de sua origem ou condição — tenham o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

A educação especial é um componente vital de um sistema educacional inclusivo, tem como objetivo proporcionar a cada aluno com deficiência a oportunidade de alcan-

çar todo o seu potencial acadêmico, social e emocional. Ao defender os princípios da educação individualizada, do ambiente menos restritivo e da colaboração, a educação especial garante que os alunos com deficiência possam aprender e prosperar ao lado de seus colegas. Com o compromisso contínuo com a inclusão, a educação especial desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa e acessível para todos.

Conforme estipulado na Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 2013), as crianças devem desfrutar plenamente dos jogos e do entretenimento, e isso deve visar o propósito educativo da sociedade e das instituições públicas para desfrutar plenamente dos jogos e do entretenimento, que deve ser orientado para os objetivos prosseguidos pela educação, e a sociedade e as autoridades públicas devem esforçar-se por promover a implementação deste direito.

O jogo pode ser empregado com diversos significados, de divertir, as acepções empregadas podem ter sentido direto (fundamental) e por exemplo, a frase" jogar na bolsa" tem sentido figurado e jogar bridge tem sentido direto. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de "mamãe e filhinha", futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva tem como princípio fundamental a garantia de oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Ela propõe um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade, promove o respeito mútuo e assegura que todos tenham acesso a um ensino de qualidade. Mais do que uma diretriz pedagógica, a inclusão representa um compromisso ético e social, que busca transformar a escola em um espaço onde cada indivíduo seja reconhecido em sua singularidade.

No contexto educacional contemporâneo, a inclusão é reconhecida como um direito humano essencial, reafirmado em documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca (1994), e também em legislações brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Esses marcos reafirmam que a diferença deve ser entendida como uma característica natural da condição humana e que o acesso à educação deve ocorrer em igualdade de condições para todos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem pedagógica fundamental para promover a inclusão, pois propõe a criação de ambientes e estratégias de ensino flexíveis, capazes de atender à diversidade de todos os estudantes desde o planejamento inicial das aulas. Segundo o DUA, o ensino deve ser estruturado para oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, permitindo que cada aluno acesse o conhecimento de forma compatível com suas potencialidades e necessidades. No entanto, para que o DUA seja efetivamente implementado, é imprescindível enfrentar a barreira humana, considerada a mais complexa de todas. Essa barreira se manifesta em atitudes preconceituosas, na falta de empatia, na resistência à mudança e na visão limitada de que o aluno com deficiência é um problema a ser resolvido. Enquanto as barreiras arquitetônicas e tecnológicas podem ser removidas com investimentos materiais, a barreira humana requer transformação cultural, formação ética e reflexão constante sobre a prática docente. Somente quando o educador compreende que a diversidade é inerente ao processo educativo é que o DUA se torna uma realidade viva, garantindo que todos aprendam e participem de forma equitativa.

A escola inclusiva pressupõe uma atuação integrada entre professores, gestores, famílias e comunidade. Essa corresponsabilidade é fundamental para criar um ambiente acolhedor e adaptado às diferentes necessidades. O papel da família é essencial no processo, pois ela contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos alunos. No entanto, muitas famílias ainda enfrentam desafios, como limitações

financeiras, falta de acesso a tecnologias assistivas e estigmas sociais. Além de terem que aceitar as condições reais da criança, que fora idealizada sem deficiência. Por isso, a construção de uma relação colaborativa entre escola e família é indispensável para o sucesso das práticas inclusivas.

O desafio da inclusão também envolve um olhar histórico sobre o conceito de igualdade. A sociedade, desde a Antiguidade, debate a questão das diferenças e das desigualdades humanas. Enquanto a cultura clássica não via a desigualdade como um problema social, o pensamento cristão introduziu a noção de igualdade moral entre os homens, influenciando a formação de princípios jurídicos e políticos modernos. Com o passar do tempo, essa ideia evoluiu para a noção contemporânea de igualdade de direitos, reconhecendo que todos os cidadãos devem ter as mesmas oportunidades, ao mesmo tempo em que se respeitam as diferenças individuais e culturais.

Sob essa perspectiva, o conceito de direito à diferença ganhou relevância: compreender que a equidade não se baseia em tratar todos de forma idêntica, mas em oferecer condições justas para que cada um alcance seu pleno potencial. A educação inclusiva nasce dessa lógica — reconhecer as particularidades de cada aluno e oferecer suporte diferenciado quando necessário. Assim, a diversidade deixa de ser vista como obstáculo e passa a ser entendida como uma fonte de enriquecimento coletivo.

A implementação efetiva da inclusão escolar requer mudanças profundas nas estruturas físicas, pedagógicas e culturais das instituições. É necessário garantir acessibilidade arquitetônica, com rampas, banheiros adaptados e sinalizações adequadas; acessibilidade pedagógica, com materiais e currículos adaptados; e acessibilidade comunicacional, com intérpretes de Libras, recursos visuais e tecnológicos. No âmbito pedagógico, as escolas precisam investir em práticas diferenciadas que considerem os múltiplos estilos e ritmos de aprendizagem, favorecendo a autonomia dos alunos.

O poder público desempenha um papel essencial para que a inclusão escolar se torne efetiva e sustentável. Cabe ao Estado garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de todos os alunos na escola, assegurando condições materiais, estruturais e humanas adequadas. Isso envolve o investimento em formação continuada de professores, a ampliação do atendimento educacional especializado (AEE), a contratação de profissionais de apoio e a distribuição equitativa de recursos entre as redes de ensino. Além disso, o poder público deve monitorar e avaliar a implementação das políticas de inclusão, promovendo ajustes e inovações conforme as demandas reais das escolas. Contudo, mais do que criar leis e decretos, é necessário que haja vontade política e compromisso social para que as normas se transformem em práticas concretas. A inclusão verdadeira depende de políticas públicas que reconheçam a educação como direito e a diversidade como valor, fortalecendo a escola como espaço de equidade, cidadania e transformação social.

Apesar dos avanços nas políticas públicas e do comprometimento de muitos educadores, a efetivação da inclusão escolar ainda esbarra em graves problemas estruturais e na desvalorização do trabalho docente. Em inúmeras escolas, faltam recursos materiais, acessibilidade física adequada, equipamentos tecnológicos e profissionais de apoio especializados. Essa precariedade impõe ao professor a tarefa de suprir, com esforço individual, lacunas que deveriam ser responsabilidade do poder público. Além disso, os baixos salários, a sobrecarga de trabalho e a ausência de tempo destinado ao planejamento colaborativo desmotivam muitos profissionais e comprometem a qualidade do ensino. Como observa Paulo Freire (1996), ensinar exige coragem e compromisso ético, mas também condições dignas de trabalho e reconhecimento social. É contraditório exigir que o professor seja mediador da inclusão sem oferecer a ele os meios e o apoio necessários para realizar esse papel. Portanto, para que a inclusão deixe de ser um ideal distante e se concretize nas salas de aula, é urgente valorizar o magistério, investir em infraestrutura escolar e assegurar políticas de formação continuada com respaldo institucional, garantindo que o educador seja, de fato, protagonista de uma trans-

formação social sustentável.

A formação docente é um dos pilares dessa transformação. Professores precisam ser capacitados para lidar com a diversidade, desenvolver metodologias ativas e trabalhar de forma interdisciplinar. Programas de formação continuada, oficinas e grupos de estudo têm papel essencial nesse processo, oferecendo aos educadores ferramentas para adaptar conteúdos, avaliar com critérios flexíveis e promover o protagonismo estudantil.

Outro aspecto importante da inclusão é a criação de uma cultura escolar positiva, que valorize o respeito, a empatia e a convivência. Essa cultura se constrói com a participação de toda a comunidade escolar, por meio de projetos que estimulem o diálogo, o trabalho em equipe e o reconhecimento das diferenças como parte da riqueza humana. Em escolas que adotam essa postura, observa-se não apenas o avanço acadêmico dos alunos, mas também o fortalecimento das relações interpessoais e o sentimento de pertencimento.

A educação especial, como parte integrante do sistema educacional, complementa a proposta inclusiva. Ela tem como objetivo atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, oferecendo suporte personalizado e estratégias de ensino diferenciadas. Os Planos Educacionais Individualizados (PEIs) são ferramentas essenciais nesse processo, pois permitem traçar objetivos, métodos e recursos adequados para cada aluno, respeitando suas potencialidades e limitações.

Entre os serviços de apoio, destacam-se a utilização de tecnologias assistivas, a atuação de profissionais especializados — como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos escolares — e o uso de metodologias inovadoras que favorecem a aprendizagem e a integração. A escola inclusiva deve ser, portanto, um espaço que articula saberes e promove a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento.

Uma das práticas mais eficazes dentro da educação inclusiva é o uso de jogos adaptados. Eles representam uma ferramenta pedagógica valiosa, pois combinam aprendizagem e ludicidade de maneira acessível e motivadora. Ao adaptar regras, materiais ou objetivos, os jogos podem ser utilizados para desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais de forma prazerosa e significativa. Além disso, permitem que alunos com e sem deficiência interajam de forma cooperativa, fortalecendo o senso de equipe e o respeito mútuo.

A ludicidade é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata da inclusão de alunos com deficiência. O brincar ultrapassa a simples função de entretenimento e assume um papel pedagógico, terapêutico e social, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Através do jogo, o aluno explora o mundo, experimenta, cria, erra e reconstrói saberes, fortalecendo sua autonomia e autoestima. Como defende Vygotsky (1998), é no espaço lúdico que a criança internaliza regras sociais, desenvolve funções psicológicas superiores e aprende a agir de forma cooperativa. Na perspectiva inclusiva, a ludicidade torna-se ainda mais relevante, pois cria um ambiente emocionalmente seguro, no qual o erro não é penalizado, mas entendido como parte do aprendizado. A adaptação dos jogos, nesse contexto, deve preservar o caráter prazeroso e espontâneo das brincadeiras, ao mesmo tempo em que garante acessibilidade física, sensorial e cognitiva. Isso significa adaptar materiais, regras e objetivos sem retirar a essência do jogo: o prazer em participar. Ao planejar atividades lúdicas inclusivas, o professor promove interação entre alunos com e sem deficiência, favorecendo a empatia, a solidariedade e o respeito mútuo. Além disso, os jogos permitem que as crianças aprendam de forma natural e significativa, desenvolvendo competências cognitivas, motoras e socioemocionais. Quando o brincar é intencionalmente integrado ao currículo, ele deixa de ser uma atividade marginal e passa a ocupar o centro do processo educativo, transformando-se em um poderoso instrumento de mediação pedagógica e social. Assim, a ludicidade, aliada à adaptação dos jogos, não apenas facilita a aprendizagem dos alunos com deficiência, mas contribui para uma escola mais humana, criativa e inclusiva, onde cada criança pode participar, aprender e se

divertir em igualdade de condições.

A utilização de jogos adaptados como estratégia inclusiva possibilita que todas as crianças participem ativamente das atividades escolares, respeitando suas limitações e potencializando suas habilidades. É possível adaptar desde jogos tradicionais até os tecnológicos, bastando ajustes nas regras, nos materiais e nos objetivos pedagógicos. Para alunos com deficiência visual, por exemplo, podem ser usados dominós e memórias táteis, confeccionados com texturas diferentes, além de bolas sonoras para atividades motoras e jogos de coordenação. Já as crianças com deficiência auditiva se beneficiam de jogos que envolvem cartazes ilustrativos, gestos e linguagem de sinais, como o "bingo visual" ou o "jogo das expressões", que estimula a leitura labial e o reconhecimento de emoções. Em casos de deficiência intelectual, o uso de jogos de associação de figuras, quebra-cabeças simples, jogos de sequência lógica e atividades de pareamento de cores e formas favorece a atenção e o raciocínio. Para alunos com deficiência física, podem ser adaptadas as regras dos jogos motores, utilizando materiais leves, alvos mais próximos, tempos ampliados ou o auxílio de colegas, promovendo o espírito de cooperação e inclusão. Além disso, os jogos digitais acessíveis e os aplicativos educativos com ajustes de contraste, voz e sensibilidade tátil oferecem recursos modernos para diversificar o ensino. O essencial é que o professor planeje cada atividade com intencionalidade pedagógica, transformando o brincar em uma oportunidade real de aprendizagem, socialização e respeito às diferenças.

Os jogos sensoriais, por exemplo, são especialmente úteis para alunos com deficiências visuais ou auditivas, estimulando outros sentidos e promovendo novas formas de percepção. Já os jogos motores contribuem para o desenvolvimento da coordenação e da força física, enquanto os jogos cognitivos estimulam a atenção, a memória e o raciocínio lógico. Dessa forma, o brincar se transforma em um instrumento de aprendizagem e inclusão.

Além dos benefícios psicomotores e cognitivos, os jogos promovem a socialização, a cooperação e a autoconfiança. Quando um aluno participa ativamente de uma atividade lúdica adaptada, ele se sente valorizado e incluído, o que reflete positivamente em sua autoestima e no engajamento escolar. A introdução de tecnologias digitais nesse contexto potencializa ainda mais os resultados, permitindo a personalização do ensino por meio de jogos eletrônicos acessíveis e plataformas interativas que ajustam o nível de dificuldade de acordo com o desempenho do estudante.

Para que essa abordagem seja bem-sucedida, é indispensável investir na formação dos educadores. Professores capacitados podem transformar os jogos em ferramentas pedagógicas estruturadas, integrando-os ao currículo escolar. Isso requer planejamento, conhecimento das necessidades dos alunos e criatividade para adaptar cada atividade aos objetivos de aprendizagem. Assim, os jogos adaptados deixam de ser vistos apenas como entretenimento e passam a ser reconhecidos como estratégias eficazes de ensino inclusivo.

O impacto das práticas inclusivas ultrapassa os limites da escola. Elas contribuem para a construção de uma sociedade mais empática, democrática e solidária, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. O fortalecimento das parcerias entre escolas, famílias, poder público e comunidade é o caminho para que a inclusão deixe de ser um ideal distante e se torne uma realidade concreta no cotidiano educacional.

A inclusão não traz benefícios apenas para os alunos com deficiência, mas também impacta positivamente as crianças que não apresentam limitações aparentes. Conviver diariamente com colegas que possuem diferentes formas de aprender, se comunicar e interagir amplia a empatia, o respeito e a capacidade de compreender a diversidade humana. Essa convivência desperta valores éticos e emocionais fundamentais, como a tolerância, a solidariedade e o senso de justiça, preparando todos os estudantes para uma sociedade plural e democrática. Além disso, ambientes inclusivos favorecem o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que estimulam a escuta ativa e o acolhimento das diferenças. As

pesquisas de Mantoan (2015) reforçam que, quando a diversidade é vivenciada no cotidiano escolar, toda a turma se beneficia, tornando-se mais cooperativa e menos competitiva. Assim, a inclusão se revela uma via de aprendizado mútuo, em que cada aluno — com ou sem deficiência — cresce como ser humano e cidadão, aprendendo a respeitar e valorizar a pluralidade que compõe o mundo.

Em síntese, a educação inclusiva é um processo contínuo que requer comprometimento coletivo, formação constante e inovação pedagógica. As transformações necessárias não acontecem de forma imediata, mas se constroem diariamente, por meio de atitudes, práticas e políticas que reconheçam a diversidade como fonte de aprendizado. Promover a inclusão é promover humanidade — é abrir espaço para que cada aluno, com suas singularidades, tenha a oportunidade de aprender, participar e contribuir plenamente para a sociedade.

CONCLUSÃO

Inclusão refere-se à ação ou efeito da inclusão, mas tem-se observado que em algumas escolas da cidade os alunos com necessidades educacionais especiais são incluídos nas aulas, mas em muitos casos não são incluídos nas atividades educativas da escola, necessitando de apoio educacional etc. Profissionais como psicólogos educacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e professores especializados em atendimento educacional especializado.

Por exemplo, pode haver apoio de ensino especializado que aborde as questões subjetivas do aluno na construção do conhecimento, o que inevitavelmente afeta o desenvolvimento global do aluno e a resposta ao tratamento clínico. Quando as organizações profissionais oferecem educação e cuidados clínicos, estes profissionais devem interagir, mas as particularidades de cada um permanecem limitadas.

Os alunos com necessidades especiais precisam estar em um espaço para seu desenvolvimento intelectual e físico para que possam desenvolver e exercitar suas habilidades de forma prazerosa. Porém, a educação especial exige um compromisso com as adversidades e a responsabilidade dos profissionais em aplicar suas ideias aos materiais pedagógicos, pois os alunos devem seguir o currículo de uma determinada turma junto com outros alunos.

Os alunos que necessitem de apoio profissional devem ser incluídos em todas as atividades desenvolvidas pelas escolas, desde projetos solicitados pelo Ministro da Educação até projetos criados nas escolas pelos professores. Habilidades de autonomia pessoal e social proporcionam melhor qualidade de vida, promovendo relacionamentos, independência, interação, satisfação pessoal e positividade. Os alunos com necessidades educativas especiais devem ser capazes de participar plena e significativamente nas atividades escolares regulares.

Conclui-se que os alunos com necessidades educativas especiais devem ser incluídos em todos os ambientes da escola, proporcionando-lhes oportunidades de expressão, de convivência com outros alunos, para que possam desenvolver a sua qualidade de vida em conjunto e de convivência em grupo. conhecimento dos alunos. Estudamos o património cultural criado e acumulado pela humanidade e estudamos vários campos das humanidades através do acesso e da consciência dos bens sociais e culturais de comunidades, nações e nações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CORREIA, C. S. O Desafio da Inclusão no Ambiente Escolar: um estudo no município de Nova Londrina, PR. 2014. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20860/2/MDEDUMTE2014218.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025

MOITINHO, E. C. S. Desafios da inclusão na educação infantil do jardim de infância 03 do GAMA. 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2229/1/2011_EdnaCristinadosSantosMoitinho.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025

RAMOS, M. I. L. R. A inclusão escolar das crianças com deficiência na educação infantil: uma perspectiva docente. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/49764/1/InclusaoEscolarCriancas_Ramos_2022.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025

SOUZA, A. J. et al. A inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso. Fundação Visconde de Cairu. Salvador. 2011. Disponível em:<http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/INCLUSAOCRIANCASPORTNECESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. Ed. São Paulo: Ícone, 1998.

A SÍNDROME DE DOWN NO ÂMBITO EDUCACIONAL

CRISTIANE ALVES DA SILVA

RESUMO
O trabalho irá abordar a relevância do suporte da família e da comunidade educacional na promoção da independência e da autoconfiança dos estudantes com Síndrome de Down. Professores e educadores são encorajados a implementar práticas de inclusão, incentivando a diversidade e a apreciação das habilidades individuais de cada estudante. A Síndrome de Down é um distúrbio genético decorrente de um cromossomo extra no par 21, que leva a características físicas e cognitivas particulares. O estudo acadêmico destaca a relevância de um método de ensino inclusivo e ajustado para satisfazer as demandas dos estudantes com Síndrome de Down. Pesquisas indicam que a inclusão desses estudantes em salas de aula convencionais, com o auxílio de profissionais qualificados e ajustes curriculares, pode fomentar um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo.
Palavras-chave: Inclusão; Síndrome de Down; Preconceito; Educação; Equidade.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down é uma condição genética causada pela presença de um cromossomo extra no par 21, resultando em características físicas e cognitivas específicas. Na educação, indivíduos com Síndrome de Down apresentam desafios e necessidades específicas que devem ser endereçadas para garantir seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. O artigo científico aborda a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva e adaptada para atender às necessidades dos alunos com Síndrome de Down. Estudos mostram que a inserção desses alunos em salas de aula regulares, com suporte de profissionais especializados e adaptações curriculares, pode promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor e inclusivo. Além disso, o artigo discute a importância do apoio da família e da comunidade escolar na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos com Síndrome de Down. Professores e educadores são incentivados a adotar práticas inclusivas, promovendo a diversidade e a valorização das potencialidades de cada aluno.

A Síndrome de Down é uma condição genética complexa e amplamente conhecida na sociedade atual. Caracterizada pela presença de um cromossomo extra no par 21, a síndrome afeta cerca de 1 em cada 700 nascimentos, tornando-se uma das condições genéticas mais comuns. Os indivíduos com Síndrome de Down apresentam características físicas distintas, como olhos amendoados, língua protrusa e baixa estatura, além de desafios cognitivos associados, como comprometimento intelectual e atrasos no desenvolvimento.

No âmbito educacional, a Síndrome de Down constitui um desafio e uma chance para reavaliar e modificar as práticas de ensino e a capacitação dos profissionais do setor. A integração desses estudantes nas salas de aula convencionais é um passo fundamental para a formação de uma sociedade mais equitativa e diversificada, que reconhece e aprecia a individualidade de cada pessoa.

Neste sentido, o presente artigo científico tem como objetivo explorar e analisar a importância da inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação, destacando as práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas que podem promover o pleno desenvolvimento desses indivíduos. Ao longo do texto, serão abordadas questões fundamentais relacionadas à educação inclusiva, às necessidades específicas dos alunos com Síndrome de Down, aos desafios enfrentados pelos educadores e às estratégias para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor.

Por meio de uma revisão da literatura especializada e da análise de estudos de caso, pretende-se contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com Síndrome de Down, visando à construção de uma sociedade mais justa, acessível e inclusiva para todos. Ao final do artigo, espera-se proporcionar insights e orientações práticas

para educadores, gestores escolares, familiares e demais profissionais envolvidos na promoção da educação inclusiva e no apoio aos alunos com Síndrome de Down.

IMPLEMENTAR A INCLUSÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN É FUNDAMENTAL.

Neste artigo, discutiremos a relevância da implementação e inclusão de pessoas com síndrome de Down e os obstáculos encontrados nesse processo, as variadas metodologias e abordagens existentes, as experiências bem- sucedidas e as opções para fomentar uma educação mais eficaz e inclusiva para os professores.

Ao cursar a graduação o educador estuda algumas deficiências e as leis e diretrizes, entretanto infelizmente muitos ao conseguir uma oportunidade na área ou até ter em sua turma um aluno deficiente não tem mais tais estudos “fresquinhos”, alguns buscam novamente ler sobre ou até novos cursos, mas esta atitude não é a regra para a maioria (MANTOAN, 2003, p.54).

A pessoa com síndrome de Down enfrenta inúmeras dificuldades de inclusão no sistema educacional, o que acarreta consequências negativas para seu desenvolvimento e fortalece estigmas e preconceitos. A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e cognitivo, e embora as pessoas com essa condição sejam capazes de aprender e se desenvolver, muitas vezes são excluídas do sistema educacional regular.

Existe ainda o risco do educador não se sentir capaz de trabalhar com o aluno pela sua deficiência, mas convidar este profissional a olhar o que o aluno pode fazer e não o que ele não pode deve ser o primeiro passo, pois se cair em um ciclo limitador o processo de ensino aprendizagem será comprometido. O discente deficiente não é a sua deficiência, logo todo aluno com síndrome de Down, por exemplo, não vai agir da mesma forma e apresentar as mesmas inteligências múltiplas ou dificuldades, não se pode ignorar jamais a subjetividade do indivíduo (MANTOAN, 2003, p.17).

Diante desse cenário, é essencial promover a conscientização e a sensibilização sobre a síndrome de Down, a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos e promover a inclusão efetiva dessas pessoas no sistema educacional. Isso requer a implementação de políticas educacionais inclusivas, o desenvolvimento de programas de capacitação para professores e a disponibilidade de recursos adaptados para atender às necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down.

Contudo, mesmo com progressos notáveis, indivíduos com síndrome de Down continuam a enfrentar obstáculos consideráveis em áreas como educação, trabalho, saúde e integração na sociedade. É fundamental que persistamos na batalha pelos direitos dos indivíduos com síndrome de Down e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todos.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 55).

A inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional é um desafio, pois, muitas escolas não estão preparadas para atender suas necessidades específicas. A falta de capacitação dos professores, a ausência de recursos adaptados e a falta de conscientização sobre a síndrome de Down são alguns dos obstáculos que dificultam a inclusão efetiva desses indivíduos nas escolas.

Além disso, a sociedade muitas vezes alimenta estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com síndrome de Down, o que dificulta ainda mais sua inclusão social e educacional. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são vistas como "diferentes" ou "incapazes", o que contribui para a marginalização e exclusão.

A educação é um direito inegável e incontestável a todos, sem qualquer tipo de diferenciação pela Constituição Federal de 1988, conforme destaca seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida

e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). [...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1996, p.11).

A participação ativa das famílias e da comunidade na promoção da inclusão das pessoas com síndrome de Down é fundamental. A família desempenha um papel crucial no apoio e no desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down, e a comunidade deve ser um espaço inclusivo e acolhedor para esses indivíduos.

É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional não apenas beneficia esses indivíduos, mas também enriquece o ambiente escolar e promove valores de respeito, diversidade e igualdade. A diversidade é uma riqueza que enriquece a sociedade como um todo, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação especial tem recebido muitas críticas ao longo do tempo, pois para muitos, o fato dela ser voltada exclusivamente aos alunos com deficiência, acaba por excluir todos os outros, o que para muitos, já difere da ideia inicial de inclusão, [...] o desenvolvimento está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementar os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos (MAZZOTTA, 1982, p. 11)

Em suma, a pessoa com síndrome de Down enfrenta inúmeras dificuldades de inclusão no sistema educacional, mas é fundamental promover a conscientização, a sensibilização e a implementação de políticas educacionais inclusivas para garantir a inclusão efetiva dessas pessoas. A inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também de enriquecimento e fortalecimento da sociedade como um todo.

A capacitação de professores para lidar com a inclusão na educação é uma questão cada vez mais pertinente e urgente no cenário educacional atual. A inclusão de estudantes com deficiência, distúrbios de desenvolvimento, superdotação e habilidades extraordinárias, entre outros aspectos, tem sido uma preocupação constante e crucial para a promoção de uma educação genuinamente democrática e equitativa.

Assim, a capacitação de docentes para atuar de maneira inclusiva surge como um desafio e uma exigência em todas as fases e formas de ensino. É crucial que os professores estejam preparados para gerir a diversidade em suas salas de aula, compreendendo as diversas maneiras de aprender e os desafios particulares de cada estudante, para assegurar uma educação de alto padrão para todos.

Para tanto, inicialmente, é essencial compreender o que significa a inclusão na educação e como ela se diferencia do modelo tradicional de ensino. A inclusão não se limita à presença de alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares, mas visa a promoção de uma educação que acolha e valorize a diversidade, reconhecendo as diferenças como um aspecto enriquecedor do processo educativo.

A inclusão nas escolas não se restringe ao cumprimento de uma lei, é também uma forma de pensar no acesso ao conhecimento da pessoa deficiente que muitas vezes têm progenitores que foram privados ou privaram-se dos estudos por algum motivo, neste sentido Mantoan (2003):

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de

responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão (MANTOAN, 2003, p.29).

A inclusão pressupõe a adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, proporcionando-lhes condições para o desenvolvimento de seu potencial e autonomia. Isso implica em repensar a forma como o ensino é planejado e executado, buscando estratégias que considerem as características individuais de cada estudante e promovam a participação plena de todos no ambiente escolar.

Nesse contexto, a formação de docentes para atuar de forma inclusiva se torna um aspecto central para o sucesso da implementação de práticas inclusivas. É fundamental que os professores estejam preparados para identificar as necessidades individuais de cada aluno, planejar e adaptar suas aulas de forma a atender a essas necessidades, e promover um ambiente favorável à aprendizagem para todos.

No entanto, a formação de professores para a inclusão enfrenta uma série de desafios que precisam ser superados. Muitos docentes relatam a falta de preparo inicial e continuado para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, o que gera insegurança e dificuldades na implementação de práticas inclusivas. Além disso, a falta de recursos e suportes adequados, bem como a resistência de alguns profissionais e gestores escolares, são obstáculos adicionais a serem enfrentados.

Diante desses desafios, torna-se necessário repensar o modelo de formação de professores, buscando estratégias e abordagens que promovam uma preparação mais efetiva para a inclusão na educação. Isso envolve repensar a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, incorporando conteúdos e práticas relacionadas à diversidade e à inclusão. Também é fundamental promover a formação continuada dos docentes, oferecendo-lhes suporte e oportunidades de atualização em relação às melhores práticas inclusivas.

Dentre as abordagens e metodologias disponíveis para a formação de docentes para a inclusão, destacam-se as práticas colaborativas e interdisciplinares, que valorizam o trabalho em equipe e a troca de experiências entre os profissionais da educação. A formação em serviço, por meio de ações de assessoria e consultoria, também se mostra como uma estratégia eficaz para promover a capacitação dos docentes no que diz respeito às práticas inclusivas.

Além disso, é importante que os docentes tenham acesso a materiais, recursos e tecnologias que possam auxiliá-los na promoção da inclusão na educação. Isso inclui a disponibilização de material didático adaptado, equipamentos e ferramentas de acessibilidade, bem como a formação para o uso desses recursos de forma efetiva no contexto escolar.

Diversas experiências de sucesso têm sido relatadas no que diz respeito à formação de docentes para a inclusão na educação. Por meio de projetos e ações inovadoras, é possível promover uma mudança significativa na cultura escolar, valorizando a diversidade e promovendo práticas inclusivas que beneficiam todos os alunos.

A síndrome de Down, também conhecida como trissomia do cromossomo 21, é uma condição genética que afeta aproximadamente 1 em cada 700 recém- nascidos em todo o mundo. Esta condição foi descrita pela primeira vez pelo médico britânico John Langdon Down em 1866, mas foi somente em 1959 que o geneticista francês Jérôme Lejeune identificou a causa da síndrome, que ocorre devido à presença de um cromossomo extra no par 21.

Durante muito tempo, as pessoas com síndrome de Down foram estigmatizadas e marginalizadas pela sociedade, sendo frequentemente colocadas em instituições e privadas de oportunidades educacionais. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um movimento global em direção à inclusão e valorização das pessoas com síndrome de Down.

Dar uma formação específica e continuada para os professores também é importante na realização da educação inclusiva. Os professores devem e precisam estar com seus conhecimentos atualizados para fornecer a todos os alunos uma melhor educação, mas

no caso dos alunos com deficiência, a atualização de conhecimentos auxilia mais ainda, pois a tecnologia principalmente, está em pleno desenvolvimento para ajudar estas pessoas, [...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 2009, p.29).

O contexto histórico das pessoas com síndrome de Down reflete as atitudes em relação à deficiência e a evolução das políticas e práticas em torno de sua inclusão na sociedade. No século XIX e início do século XX, as pessoas com síndrome de Down eram frequentemente consideradas como atores de circo ou objetos de estudo para pesquisadores interessados no estudo de condições genéticas. Elas eram frequentemente retratadas como caricaturas ou alvo de preconceito.

Foi somente a partir da metade do século XX que começaram a surgir movimentos de defesa dos direitos das pessoas com síndrome de Down e outras deficiências. As organizações de pais e familiares de pessoas com síndrome de Down passaram a se organizar e a lutar por melhores condições de vida e acesso a serviços de saúde e educação.

No entanto, as políticas e práticas em relação às pessoas com síndrome de Down variam enormemente de acordo com o país e a cultura. Em muitos países em desenvolvimento, as pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam barreiras significativas para a inclusão na sociedade, devido à falta de recursos e políticas que assegurem seus direitos. Por outro lado, em países desenvolvidos, tem havido avanços significativos na inclusão de pessoas com síndrome de Down, graças a leis antidiscriminatórias e a uma maior conscientização sobre a importância da inclusão e diversidade.

A educação tem desempenhado um papel crucial no contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Até a década de 1970, a maioria das crianças com síndrome de Down era excluída do sistema educacional formal e recebia uma educação segregada em escolas especiais. No entanto, a partir da década de 1980, houve um movimento em direção à inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. Isso foi impulsionado pela pressão de pais e ativistas, que argumentavam que a inclusão educacional era crucial para o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

No entanto, apesar dos avanços na inclusão educacional, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam desafios significativos para obter acesso a uma educação de qualidade. Isso se deve em parte à falta de recursos e apoio adequados nas escolas, mas também a preconceitos e estereótipos que limitam as expectativas em relação às pessoas com síndrome de Down. Muitas vezes, as pessoas com síndrome de Down são subestimadas em relação às suas capacidades intelectuais e criativas, o que pode levar a uma limitação de oportunidades de aprendizagem.

Além da educação, o mercado de trabalho é outro aspecto importante do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. Apesar dos avanços na legislação antidiscriminatória, muitas pessoas com síndrome de Down ainda enfrentam dificuldades para encontrar emprego e para serem valorizadas como profissionais. Isso se deve em parte a preconceitos e estereótipos em relação à capacidade das pessoas com síndrome de Down em desempenhar determinadas funções.

No entanto, há exemplos de pessoas com síndrome de Down que têm alcançado sucesso em diferentes áreas profissionais, rompendo com as expectativas limitadas em relação às suas capacidades. Empresas e organizações têm começado a reconhecer o valor da diversidade e da inclusão, e a contratar pessoas com síndrome de Down, proporcionando-lhes a oportunidade de demonstrar seu potencial e contribuir para a sociedade.

A saúde é outro aspecto crucial do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down. No passado, as pessoas com síndrome de Down tinham uma expectativa de vida significativamente reduzida, devido a complicações de saúde e à falta de acesso

a cuidados médicos adequados. No entanto, graças aos avanços na medicina e à maior conscientização sobre as necessidades específicas das pessoas com síndrome de Down, a expectativa de vida tem aumentado significativamente nas últimas décadas.

A evolução do contexto histórico das pessoas com síndrome de Down reflete a mudança nas atitudes e políticas em relação à deficiência. No passado, as pessoas com síndrome de Down eram frequentemente marginalizadas e excluídas da sociedade, mas, nos últimos anos, tem havido um movimento em direção à inclusão e valorização das pessoas com síndrome de Down. Isso tem sido impulsionado por organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, por avanços na medicina e por uma maior conscientização sobre a importância da diversidade e inclusão.

Visa ensinar aos alunos o respeito às diferenças e integração entre todas as crianças. Para sua realização e sucesso, depende do comprometimento de uma estrutura física da escola e da capacitação dos professores e funcionários para lidar com estes alunos diferenciados. Dessa forma, o objetivo é eliminar os obstáculos que limitam a aprendizagem e participação dos alunos no processo ensino aprendizagem, promovendo o respeito à diversidade entre crianças e buscando uma mudança do paradigma educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento físico e intelectual das pessoas que a possuem. No sistema educacional, temos visto avanços significativos na inclusão e apoio a indivíduos com síndrome de Down. No entanto, ainda há desafios a serem superados para garantir que essas pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e que desenvolvam todo o seu potencial.

É essencial que as instituições de ensino proporcionem um espaço inclusivo e receptivo, onde estudantes com síndrome de Down se sintam acolhidos e respaldados. Isso abrange o treinamento de docentes e profissionais da educação para que possam satisfazer as demandas particulares desses estudantes, ajustando o programa de estudos, empregando métodos de ensino inovadores e fomentando a integração social.

Além disso, é importante que haja recursos adequados disponíveis, como material didático adaptado, apoio de profissionais especializados, programas de intervenção precoce e suporte para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A participação e o envolvimento da família também são essenciais para o sucesso educacional dos alunos com síndrome de Down. As parcerias entre escola e família podem contribuir significativamente para o progresso e bem- estar desses alunos, além de promover uma maior compreensão e aceitação por parte da comunidade escolar.

Finalmente, é importante ressaltar a importância de se combater o preconceito e estereótipos em relação às pessoas com síndrome de Down. Todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, e a inclusão de pessoas com síndrome de Down no sistema educacional contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dado o exposto, conclui-se que é fundamental que as políticas educacionais priorizem a inclusão e o suporte às necessidades específicas dos alunos com síndrome de Down, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades para alcançar seu pleno potencial. Todos têm o direito de aprender e crescer, independentemente de suas diferenças.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., & Ferreira, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Assistiva – Tecnologia e Educação. Porto Alegre. 2017. Disponível em: Acesso em: 3/11/2022.

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre -RS, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2010. Dire-

trizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2010.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. R. Pessoa com
deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa
Institucional das ações relativas às pessoas com necessidades especiais (org.). Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos – Cascavel: Edunioeste, 2006, p. 15-56.
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 03/11/ 2022.
DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.
DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente.
3.ed. Edição do material Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.
FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX,
2008.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as ideias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.
GÓES, M. C. Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA. M.K.; 51 REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (org.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.
MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUCRS), Porto Alegre / RS, 2006.
MAZZOTTA, M.J.S. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.
MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito. 09/11/2006. Disponível em: http://www. melodia. com.br/pages/dinamico.php?id_canal= 8 & id texto= 14025 & ação=matéria, acesso em 03/11/2022. PINSKY, J. (Org). 12 Faces do Preconceito. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
MUSTACCHI, Zan. Qualquer casal pode gerar um filho com Síndrome de Down. In: Claudia Werneck (Org.). Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995, p. 73-88.
SANTOS KAPP. Maria Inez dos. Conselhos. Análise do comportamento humano em psicologia. Obra publicada pelo autor Aurélio Bolsanello. Autores associados. 1986, p. 31.
SILVA, L.F; MORENO, J. C. A; JUSTINO, J. L; COTRIM, P. A; MATHIAS,
V. R. Lazer, Educação e Teoria das Inteligências Múltiplas: Resultados Preliminares de um Estudo com Crianças e Pré-adolescentes, TUNES, E.; PLANTINO, L.D. Cadê o Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu. O programa de Lurdinha. Campinas; Autores associados, 2001.

DESAFIOS DOS PROFESSORES REGENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

DANIELA MAGALHÃES DA SILVA

RESUMO

Este estudo investiga os desafios enfrentados por professores regentes no processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. O objetivo geral consiste em identificar as principais barreiras pedagógicas e estruturais que dificultam a prática docente inclusiva. A metodologia adotada é a revisão bibliográfica de caráter qualitativo, analisando obras de autores referência e legislações vigentes. Os resultados parciais indicam que, embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, os docentes enfrentam obstáculos significativos, como a carência de formação continuada específica, a superlotação das salas de aula e a escassez de recursos de apoio especializado. Conclui-se que a inclusão efetiva transcende a matrícula, exigindo uma reestruturação do suporte pedagógico e uma maior articulação entre o professor regente e a equipe multidisciplinar. A relevância da pesquisa reside em fomentar o debate sobre a necessidade de políticas públicas que ofereçam condições reais de trabalho para que o professor possa promover o desenvolvimento integral do aluno com TEA, mitigando o sentimento de despreparo e sobrecarga docente no ambiente escolar contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O panorama da educação nacional sofreu alterações profundas com a consolidação de diretrizes que estabeleceram o ensino como um direito de todos. Esse movimento, impulsionado pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96, exigiu que as escolas regulares deixassem de ser espaços homogêneos para se tornarem ambientes inclusivos, responsáveis por derrubar obstáculos e acolher a diversidade do aprendizado.

Nesse cenário, o aumento global de casos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) trouxe novos desafios para o cotidiano escolar. O aprimoramento das técnicas de avaliação e a maior circulação de informações sobre a neurodiversidade resultaram em salas de aula mais plurais, o que impõe a necessidade de reformular os métodos de ensino para atender às particularidades de cada estudante.

Entretanto, a prática docente revela uma distância significativa entre o que propõe a legislação e as condições reais de trabalho. Muitos educadores sentem-se desamparados por formações iniciais que não aprofundaram o manejo das especificidades do TEA, gerando um estado de insegurança e solidão institucional diante da carência de materiais adequados e suporte estrutural.

Este estudo pretende analisar como o professor regente lida, no dia a dia, com a adaptação do currículo e o controle de comportamentos desafiadores de alunos no espectro. A pesquisa busca mapear tanto as dificuldades encontradas quanto as alternativas criativas desenvolvidas pelos mestres para contornar a falta de recursos. É imperativo discutir essas lacunas na capacitação para evitar que a inclusão seja apenas física, gerando exclusões veladas que prejudicam o desenvolvimento do jovem.

A fundamentação deste trabalho deu-se por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa, consultando bases de dados como Scielo, PubMed e o portal de periódicos da Capes. O levantamento incluiu legislações, livros e artigos produzidos entre 2014 e 2025, utilizando termos como "formação docente" e "inclusão escolar" para sustentar uma análise baseada na perspectiva dos próprios sujeitos da educação.

O texto está organizado em seções que percorrem a história das leis brasileiras, as características clínicas e pedagógicas do TEA, e o papel central do docente regente. Por fim, as considerações buscam oferecer caminhos para que o apoio aos instrutores seja mais prático e menos abstrato, transformando o respeito às diferenças em uma prática escolar efetiva.

HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCACIONAL ESPECIAL NO BRASIL

A trajetória da Educação Especial no Brasil evidencia transformações paradigmáticas que refletem as concepções sociais acerca da deficiência em distintos momentos históricos. O percurso iniciou-se com a fase da Exclusão e Segregação, período no qual pessoas com deficiência eram mantidas em instituições assistencialistas de caráter isolado, como o Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, estabelecido em 1857 (ASSUMPÇÃO, 2015).

Tais organizações, embora representassem avanços para a época, consolidaram práticas de apartação social, concebendo o sujeito com deficiência como objeto de tutela e não como cidadão de direitos (CUNHA, 2016). Como abordou Lima et al. (2024), a lógica subjacente a esse modelo fundamentava-se na incapacidade e na dependência, perpetuando a invisibilidade desses indivíduos no espaço público e no sistema educacional regular.

A década de 1970 Os anos setenta trouxeram o conceito de integração, onde o estudante com limitações precisava se moldar aos padrões rígidos dos colégios para ser aceito, criando uma dinâmica na qual o sucesso dependia apenas do esforço individual de adaptação aos currículos tradicionais, mantendo salas isoladas que funcionavam como guetos dentro do ambiente acadêmico e preservando uma lógica de exclusão maquiada por uma falsa proximidade física (CUNHA, 2016).

A virada de pensamento ocorreu no fim do século vinte, influenciada por marcos como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que determinou que os centros de ensino devem receber cada jovem sem distinções físicas ou intelectuais, subvertendo a ordem antiga ao exigir que a pedagogia se transforme para servir aos discentes, o que impõe uma reorganização severa nas estruturas escolares e transfere o peso da acessibilidade para o poder público e gestores.

Atualmente, as leis nacionais consolidam o aprendizado como compromisso mútuo entre governo e parentes, baseando-se no texto constitucional de 1988 para garantir suporte técnico especializado prioritariamente no ensino comum, o que reflete um amadurecimento ético onde a sociedade busca eliminar entraves e assegurar que as diferenças humanas sejam respeitadas dentro de um sistema verdadeiramente democrático e plural (MATTOS, 2019).

Na esteira desse dispositivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) dedicou um capítulo específico à Educação Especial, determinando que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos educandos (BRASIL, 1996). Esses instrumentos legais, conjugados com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consolidaram um modelo que transcende a mera inserção física, exigindo transformações pedagógicas substantivas (BRASIL, 2008).

A Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012) representou conquista significativa para a comunidade autista ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo legalmente o TEA como deficiência para todos os efeitos legais e garantindo o direito a acompanhante especializado em contexto de sala de aula quando comprovada a necessidade (BRASIL, 2012). Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei 13.146/2015) reforçou o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, proibindo expressamente a cobrança de valores adicionais em instituições privadas para o atendimento de alunos com deficiência (BRASIL, 2015). Esses dispositivos, longe de representarem meras formalidades normativas, estabelecem parâmetros concretos para a atuação docente e para a organização institucional.

Como observa Prizant (2023), em análise sobre as políticas educacionais voltadas ao autismo:

A mudança legislativa, embora necessária, não garante por si só a transformação das práticas pedagógicas. O desafio contemporâneo consiste em traduzir os princípios inclusivos consagrados nas leis em ações cotidianas que respeitem a neurodiversidade e promovam o desenvolvimento pleno de

cada estudante. A mera presença física em sala de aula, desacompanhada de adaptações significativas e de formação docente adequada, pode configurar inclusão excludente, mantendo as barreiras invisíveis que impedem a participação efetiva (PRIZANT, 2023, p. 89).

A evolução legislativa transformou o fazer docente, exigindo do professor regente não apenas competências técnicas para transmissão de conteúdos, mas também sensibilidade ética e política para atuar como agente de garantia de direitos humanos. Nesse contexto, Reed e Osborne (2024) advertem sobre a carência de provas sólidas que coloquem o ensino regular num patamar de superioridade absoluta frente aos centros especializados no que tange ao ganho intelectual ou equilíbrio mental de alunos autistas, pontuando que alocações desastrosas em redes comuns geram danos severos, o que exige um exame minucioso dos traços particulares de cada jovem e das reais capacidades estruturais das unidades para definir onde o aprendizado ocorrerá com maior proveito.

O ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme definição da American Psychiatric Association (2014), caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A nomenclatura "espectro" reveste-se de importância capital no ambiente educacional, pois sinaliza a heterogeneidade das manifestações clínicas e a diversidade dos níveis de suporte requeridos, que podem variar de leve a moderado e severo.

Vale pontuar que Francisco et al. (2019) esclarecem que o TEA engloba condições antes diagnosticadas separadamente, como autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, unificando-as em uma única categoria diagnóstica com especificadores clínicos.

A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2023) estima que aproximadamente uma em cada cem crianças no mundo apresenta diagnóstico de TEA, configurando-se como uma condição relativamente frequente nos sistemas educacionais contemporâneos. Vilar (2019, p. 4) destaca que a elevação estatística dos diagnósticos recentemente advém de parâmetros clínicos mais abrangentes, somados ao preparo técnico aguçado e ferramentas de triagem eficazes, o que desmistifica a ideia de um surto e coloca sobre os estabelecimentos de ensino o dever de se adaptarem a um corpo discente plural.

Lima et al. (2024) argumentam que a percepção sobre o autismo nas instituições de ensino precisa abandonar clichês que ligam o quadro apenas a limitações mentais ou condutas inadequadas, uma vez que os estudantes exibem trajetórias cognitivas variadas, sendo perfeitamente capazes de demonstrar altas habilidades em temas específicos enquanto lidam com barreiras complexas no convívio coletivo e na percepção sensorial. Cunha (2016), por sua vez, corrobora essa perspectiva ao afirmar que o aluno com autismo não possui um déficit de inteligência por definição, mas sim uma forma distinta de aprender e de se relacionar com o ambiente, exigindo abordagens pedagógicas que valorizem seus potenciais e respeitem suas singularidades.

Em estudo comparativo, Aslan Bağcı, Karaca e Çelik (2025) observaram que regentes de turmas infantis constroem figuras de linguagem divergentes para descrever o transtorno, fenômeno que escancara as discrepâncias entre suas trajetórias acadêmicas e a vivência no giz, pois enquanto o grupo especializado enxerga o desenvolvimento como uma jornada constante de revelações e ajustes, os educadores do ciclo inicial manifestam um misto de otimismo e hesitação quanto ao futuro acadêmico desses pequenos. Essas diferenças perceptuais influenciam diretamente as estratégias adotadas em sala de aula e a qualidade das interações estabelecidas com os discentes autistas.

CARACTERÍSTICAS DO TEA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

As necessidades educacionais do aluno com TEA derivam predominantemente de três dimensões interrelacionadas que constituem

a chamada tríade de comprometimentos: comunicação e linguagem, interação social, e flexibilidade comportamental com alterações sensoriais. Na dimensão comunicacional, Assumpção (2015, p. 67) esclarece que as dificuldades podem manifestar-se desde a ausência total de linguagem verbal até sutilezas como a compreensão literal de enunciados, incapacidade para interpretar ironias, metáforas ou duplos sentidos, e presença de ecolalia imediata ou tardia.

Muitos alunos não-verbais requerem sistemas alternativos de comunicação, como o PECS (Picture Exchange Communication System) ou pranchas com símbolos pictográficos, para expressar suas necessidades e interagir com o ambiente escolar. A esse respeito, McDougal, Riby e Hanley (2020, p. 5) notaram que as atitudes e aptidões individuais dos estudantes formam um dos pilares centrais que impulsionam ou travam o progresso escolar, revelando que traços como o interesse por temas peculiares, o ímpeto em participar das tarefas e as faculdades mentais desenvolvidas impactam diretamente no êxito das estratégias de ensino. Por outro lado, comportamentos desafiadores, rigidez cognitiva e sensibilidades sensoriais não adequadamente manejadas podem comprometer severamente o aproveitamento escolar.

A dimensão da interação social no TEA caracteriza-se por dificuldades em iniciar ou responder a interações, compartilhar interesses, compreender regras não explícitas das relações sociais e interpretar pistas contextuais como expressões faciais, prosódia e linguagem corporal. A esse respeito, Gradim, Pedro e Carrijo (2020, p. 142) apontam que essas dificuldades podem levar ao isolamento social durante intervalos e atividades em grupo, demandando mediação dirigida por parte do professor, que atua como facilitador das relações entre o aluno com TEA e seus pares neurotípicos.

A ausência dessa mediação pode perpetuar ciclos de exclusão que comprometem não apenas o desenvolvimento socioemocional, mas também as oportunidades de aprendizagem por observação e modelagem social.

Tabela 1: Comprometimentos do TEA e correspondentes adaptações pedagógicas

Dimensão do desenvolvimento	Manifestações comuns no contexto escolar	Adaptações pedagógicas necessárias
Comunicação e linguagem	Compreensão literal, ecolalia, dificuldade com instruções orais complexas	Uso de linguagem direta, suportes visuais, sistemas alternativos de comunicação
Interação social	Dificuldade com turnos de fala, isolamento no recreio, incompreensão de regras sociais implícitas	Mediação dirigida, ensino explícito de habilidades sociais, atividades cooperativas estruturadas
Flexibilidade comportamental	Resistência a mudanças na rotina, comportamentos repetitivos, interesses restritos intensos	Rotinas previsíveis, aviso prévio sobre transições, incorporação do hiperfoco no currículo
Processamento sensorial	Hipersensibilidade a ruídos, luzes, texturas ou odores; busca por estímulos sensoriais	Adequação ambiental, oferta de materiais alternativos, pausas sensoriais programadas

Fonte: Cunha (2016); Mattos (2019); Vilar (2019).

A flexibilidade comportamental e o processamento sensorial constituem aspectos frequentemente negligenciados no planejamento pedagógico, mas que exercem impacto profundo na experiência escolar do aluno com TEA. Acerca desta questão, Mendonça et al. (2020) destacam que muitas crianças autistas apresentam respostas atípicas a estímulos sensoriais, podendo manifestar hiporresponsividade (ausência de reação a estímulos que tipicamente provocariam resposta) ou hiperresponsividade (reações exacerbadas a estímulos de baixa intensidade).

Vale frisar que a atmosfera dos colégios, repleta de barulhos inesperados, luzes artificiais intensas e aglomerações, torna-se hostil para quem possui hiperresponsividade sensorial, gerando desequilíbrios emocionais ou isolamento defensivo, visto que o excesso de estímulos concomitantes sobrecarrega o sistema nervoso de estudantes autistas que lutam para processar tantas informações do meio físico enquanto tentam realizar as tarefas pedagógicas solicitadas (MATTOS, 2019).

El-Setouhy et al. (2025), em estudo transversal com 870 professores na Arábia Saudita, verificaram que 74,8% dos participantes demonstravam compreensão substancial acerca das dificuldades de comunicação social enfrentadas por crianças autistas, e 76,2% reconheciam os desafios relacionados à atenção. Contudo, 87,8% dos docentes relataram ausência de formação prévia específica para atender adequadamente às necessidades dessa população, evidenciando a dissociação entre o reconhecimento

das dificuldades e o preparo efetivo para enfrentá-las.
Análises recentes como a de Caetano et al. (2024) sobre métodos de apoio indicam que mesclar táticas organizadas com maleabilidade individual gera avanços notáveis, enfatizando que o sucesso do aprendizado depende de um olhar atento que considere as particularidades da criança somadas ao ambiente em que ela vive, incluindo as posturas dos mestres e os recursos de acessibilidade disponíveis, transformando o suporte institucional em uma ferramenta dinâmica de inclusão que vai além de teorias estáticas.

A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA (PEI)

A efetivação da inclusão escolar transcende a garantia de presença física do aluno com TEA na sala de aula regular, exigindo acesso qualificado ao conhecimento e participação substantiva nas atividades curriculares. O Plano de Ensino Individualizado (PEI) configura-se como instrumento técnico-pedagógico de vital importância para materializar esse princípio, funcionando como roteiro estruturado que orienta a prática docente a partir das necessidades específicas de cada educando. Sant'Anna e Pfeifer (2023, p. 287) definem o PEI como documento dinâmico que estabelece metas, objetivos, estratégias e critérios de avaliação diferenciados, construído colaborativamente pela equipe escolar em parceria com a família e, quando possível, com o próprio aluno.
Na dimensão da temporalidade, o PEI deve contemplar ajustes no ritmo de aprendizagem, considerando que muitos alunos com TEA necessitam de períodos mais extensos para processar informações, consolidar habilidades ou generalizar aprendizagens para contextos distintos. Nessa temática, Consolini et al. (2019) pontuam que o rigor dos horários acadêmicos tradicionais costuma colidir com o ritmo de quem está no espectro, provocando sentimentos de derrota e angústia, razão pela qual adaptar os prazos e a duração das atividades não significa reduzir a exigência intelectual, mas aceitar que percursos de maturação singulares pedem calendários customizados para assegurar que cada progresso seja sólido e respeite as janelas de aprendizado individuais sem gerar pressão desnecessária.
No aspecto metodológico, o PEI deve incorporar estratégias que utilizem os interesses restritos e intensos (hiperfoco) característicos do TEA como portas de entrada para conteúdos curriculares mais amplos. Prizant e Fields-Meyer (2023) argumentam que os interesses específicos, frequentemente vistos como sintomas a serem eliminados, podem funcionar como pontes para o engajamento acadêmico e social quando adequadamente aproveitados. Um aluno obcecado por trens, por exemplo, pode aprender conceitos de física (movimento, velocidade, atrito), matemática (cálculo de distâncias, horários), história (desenvolvimento das ferrovias) e geografia (trajetos, regiões atendidas) a partir desse tema gerador, que funciona como elemento motivador e organizador cognitivo.
A avaliação diferenciada constitui outro pilar do PEI, exigindo que o foco recaia sobre o progresso individual do aluno em relação a si mesmo, e não apenas na comparação com médias padronizadas da turma. Fagundes et al. (2024) pontuam que ajustar exames, tarefas e ferramentas de medição do saber longe de significar simplificação ou queda na exigência, constitui a remoção de obstáculos para que o aprendizado real aflore, podendo o professor lançar mão de formatos variados como exposições faladas, álbuns de imagens, coleções de trabalhos e registros detalhados do cotidiano, valorizando a trajetória percorrida pelo jovem em vez de focar apenas em uma nota final baseada em testes padronizados e engessados.
De modo geral, a elaboração do PEI precisa ancorar-se no olhar atento do docente em sintonia com os parentes e o suporte técnico, assegurando que o acesso ao saber ocorra plenamente, pois os responsáveis detêm uma visão detalhada sobre os gostos, habilidades e entraves do pequeno em variados cenários, de modo que o compartilhamento constante de dados entre o colégio e o lar viabilize correções permanentes nas metas traçadas, impedindo conflitos nas técnicas aplicadas e gerando uma harmonia necessária para que o progresso do pupilo seja sólido (SANTOS; PEREIRA, 2021).

O PROTAGONISMO E AS ANGÚSTIAS DO PROFESSOR REGENTE

O instrutor titular ocupa o ponto focal na viabilização da inclusão, vivenciando as trocas didáticas diretas e os atritos entre as normas legais e o cotidiano escolar precário, sendo que estudos recentes sobre autoeficácia revelam um forte desejo dos profissionais em realizar ajustes curriculares, embora admitam baixíssima segurança técnica para executá-los, descompasso que deflagra um desgaste emocional profundo nos mestres que se veem culpabilizados por demandas para as quais não obtiveram o treinamento adequado (BAEK et al., 2024).

Investigações como de Silva (2024) apontam que o sentimento de abandono é um tema recorrente nas falas de quem atua com crianças autistas nos ciclos iniciais, evidenciando que a liderança esperada do docente se choca com o isolamento dentro da própria unidade de ensino, onde as tarefas recaem apenas sobre os ombros de quem está na frente da turma, enquanto as redes de apoio e os recursos estruturais seguem sendo promessas distantes da prática real.

Como apontam McDougal et al. (2020), o sofrimento dos educadores brota quando a meta de um ensino universal bate de frente com a carência de recursos físicos, pedagógicos e instrucionais, convertendo a utopia da acolhida em cansaço solitário, sendo que pesquisas reforçam que o preparo técnico somado à aptidão em criar vínculos de segurança e afeto figura como um dos pilares determinantes para o avanço dos pupilos no espectro, mostrando que o sucesso acadêmico depende diretamente da saúde emocional e da bagagem metodológica de quem comanda a sala de aula. Tal achado reforça a importância do investimento no desenvolvimento profissional docente como política prioritária para a efetivação da inclusão escolar.

FORMAÇÃO ACADÊMICA COMO LACUNA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA INCLUSIVA

A formação inicial nas licenciaturas brasileiras permanece predominantemente ancorada em concepções de aluno ideal ou homogêneo, negligenciando a diversidade neurobiológica que caracteriza as salas de aula contemporâneas. As matérias de inclusão nas universidades costumam ser teóricas e distantes da realidade, operando de forma isolada sem conexão com as outras áreas do ensino, o que motiva críticas sobre como esse modelo abstrato falha em instrumentalizar o mestre para enfrentar os desafios reais do TEA em sala, deixando quem educa desamparado diante das manifestações comportamentais e cognitivas que surgem no dia a dia escolar (CUNHA, 2016).

Através de seu estudo, El-Setouhy et al. (2025) encontraram que 87,8% dos regentes jamais passaram por treinamentos focados em necessidades especiais, um vácuo instrutivo que prejudica as intervenções didáticas e abala o equilíbrio emocional dos profissionais. Tal lacuna formativa gera o fenômeno denominado "pedagogia da incerteza", caracterizada pela aprendizagem por tentativa e erro, pela improvisação constante e pelo sentimento de insuficiência profissional.

Baek et al. (2024), por sua vez, testaram pequenas capacitações digitais que focam no relato direto de quem vive o espectro mostraram avanços na confiança dos tutores, sugerindo que cursos centrados na experiência humana geram impactos positivos imediatos, embora a transformação profunda do agir pedagógico demande programas de longa duração que dialoguem estreitamente com o cenário onde o educador atua, unindo a fundamentação científica às demandas práticas da rotina docente.

Sendo assim, a desarticulação entre o saber acadêmico e o fazer pedagógico atinge diretamente os pupilos, que acabam submetidos a métodos ineficazes enquanto ferramentas consagradas, como o apoio visual e a organização do espaço, são ignoradas por simples falta de domínio técnico, configurando um cenário onde o despreparo dos instrutores fere o direito constitucional de acesso a um ensino de excelência baseado em evidências concretas (GRADIM et al., 2020).

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A qualidade da articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui fator determinante

para o sucesso da inclusão escolar de alunos com TEA. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define o AEE como serviço de apoio especializado que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos no ambiente escolar. Todavia a operacionalização dessa proposta enfrenta obstáculos significativos, notadamente a ausência de horários comuns na jornada de trabalho para planejamento colaborativo entre professores regentes e especialistas.

A mistura de papéis entre os educadores que atendem jovens com TEA acaba provocando um isolamento dentro dos colégios, situação na qual o instrutor da turma transfere toda a tarefa de ensinar para o assistente ou para o especialista do suporte especializado, quebrando o pacto de auxílio mútuo e fragmentando o aprendizado da criança que pula de mão em mão sem uma estratégia única, quando na verdade o AEE deveria servir como base técnica para quem comanda a classe e não como uma rede paralela distante das lições comuns (REED; OSBORNE, 2024).

Já McDougal et al. (2020) identificaram vínculos de confiança e parcerias sólidas entre os mestres potencializam o avanço dos pupilos, permitindo que os saberes específicos sejam aplicados na rotina pesada do giz. Entretanto, a falta de momentos formais para essa troca de figurinhas mantém o regente solitário em suas escolhas didáticas, exigindo diretrizes que garantam períodos remunerados para reuniões e o desenho conjunto de planos de ação. Como salientam Lima (2024), sem esse diálogo frequente o apoio técnico vira apenas um acessório e o professor continua carregando o peso da inclusão sem as ferramentas necessárias.

SOBRECARGA DE TRABALHO E A FALTA DE RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS

O cotidiano nos colégios nacionais, sejam estatais ou particulares, impõe aos mestres jornadas exaustivas e turmas cheias que barram o olhar detalhado exigido por quem está no espectro, sendo que o acúmulo de tarefas e a falta de períodos para organizar as lições detonam o vigor das práticas inclusivas, enquanto evidências recentes mostram que o amparo dos gestores funciona como motor para a autoconfiança docente, revelando que profissionais que sentem as costas quentes pela direção demonstram muito mais ímpeto e segurança para moldar o ensino às necessidades de cada pupilo (BAEK et al., 2024).

El-Setouhy et al. (2025, p. 8) destacam que 77,7% dos participantes de seu estudo reconheceram o papel central da comunicação aberta entre professores e famílias para facilitar experiências educacionais de qualidade e melhorar os resultados acadêmicos de alunos com TEA. Contudo, o acúmulo de tarefas rotineiras costuma aniquilar os períodos vagos para esse intercâmbio, que termina acontecendo de maneira rasa e infrequente, prejudicando a harmonia indispensável entre as ações conduzidas no lar e no ambiente acadêmico.

Em estudo sobre implementação de práticas baseadas em evidências durante a pandemia de COVID-19, Hernandez et al. (2023) identificaram quatro temas recorrentes nas entrevistas com educadores: desafios do ambiente remoto para inclusão e uso de práticas baseadas em evidências; adaptações dessas práticas para contextos remotos; benefícios inesperados do período pandêmico; e considerações para o uso futuro. Os autores observaram que, mesmo em condições extremamente adversas, muitos professores demonstraram criatividade e compromisso para adaptar materiais e estratégias, utilizando recursos próprios e tempo pessoal para garantir a continuidade do atendimento aos alunos com TEA.

Cabe frisar que a escassez de recursos didáticos adaptados nas escolas constitui fonte adicional de angústia para o professor regente, que frequentemente utiliza seu tempo de descanso e recursos financeiros pessoais para confeccionar materiais específicos, construir rotinas visuais e preparar adaptações curriculares. A esse respeito, Fagundes, Simões de Farias e Andrade (2024, p. 18) argumentam que essa realidade transfere os deveres governamentais para os ombros do mestre, que carrega solitário o ônus de uma integração que deveria ser garantida pelo

Estado, criando um ambiente propício ao esgotamento mental e ao estresse profissional severo, pois o docente nota que seu empenho individual esbarra em obstáculos físicos e organizacionais que restringem qualquer avanço pedagógico real.

Caetano et al. (2024) enfatizam que o sucesso escolar de jovens no espectro depende de aportes financeiros vultosos em prédios acessíveis, ferramentas didáticas específicas, treinamentos recorrentes e grupos de apoio interdisciplinares, pois a carência desses recursos revela o descaso do poder público com a cidadania, jogando sobre os mestres encargos que superam sua missão pedagógica, razão pela qual se conclui que o acolhimento real exige diretrizes governamentais integradas que olhem para todas as frentes, unindo o preparo acadêmico inicial ao suporte cotidiano nas unidades de ensino.

Conforme sintetizam Reed e Osborne (2024):

A inserção de crianças com TEA em escolas regulares pode não representar sempre a melhor alternativa para atender às necessidades educacionais desses alunos e garantir seu direito a uma educação efetiva. Estratégias para apoiar essas inserções devem contemplar múltiplos aspectos: preparação docente adequada, metodologias de ensino específicas, sensibilização da comunidade escolar e suporte direto à criança. Contudo, mesmo com todos esses componentes, algumas crianças podem beneficiar-se mais de contextos especializados que ofereçam maior estrutura e recursos concentrados. A decisão sobre o tipo de inserção deve basear-se na avaliação cuidadosa das características individuais e das condições disponíveis em cada contexto (REED; OSBONE, 2024, p. 462).

Sendo assim, a liderança do docente titular na inclusão precisa de validação real através de diretrizes governamentais de valorização e treinamentos práticos, somados ao fornecimento de materiais e redes de ajuda mútua, pois o desespero de quem ensina sinaliza falhas generalizadas do sistema que empurra para o instrutor as incoerências de uma meta mal planejada. Em última instância, enfrentar esse quadro exige compromisso coletivo com a transformação das estruturas educacionais, para que a inclusão deixe de ser ideal normativo e torne-se realidade cotidiana.

CONCLUSÃO

O exame realizado ratificou a suspeita de que existe um abismo entre as regras que pregam o ensino inclusivo e o que os mestres vivem no giz, percorrendo a história das normas, os traços do autismo e as dores de quem comanda a classe para provar que colocar a criança na escola comum sem suporte não gera saber, de modo que o protagonismo do tutor se choca com o abandono estatal, alcançando o objetivo de listar os entraves que impedem as vitórias jurídicas de virarem realidade prática.

Ao longo da pesquisa, ficou claro que a falha na instrução acadêmica e técnica é o que mais trava o trabalho com jovens com TEA, pois dados globais mostram que a maioria dos profissionais nunca teve aulas focadas nessas demandas mesmo entendendo as dificuldades dos pupilos, vácuo que gera angústia no educador e priva o pequeno de métodos científicos sérios, mantendo condutas antigas que não conversam com a neurodivergência e terminam em fracasso para ambos os lados dessa relação pedagógica tão complexa.

A falta de diálogo entre a sala comum e o reforço especializado fragmenta as ações e prejudica o crescimento do corpo discente, já que sem horários fixos para que regentes e técnicos planejem juntos as metas viram colchas de retalhos, somando-se ao peso de turmas lotadas e falta de material que adoecem quem ensina, confirmando que a inclusão exige um pacto da gestão com os parentes e grupos interdisciplinares em vez de ser um fardo carregado apenas por quem está na frente do quadro.

Ao final, caminhos vindouros pedem pesquisas que monitorem por longo tempo o impacto de cursos práticos no progresso dos estudantes, testando modelos de treinamento unidos à redução de alunos por grupo e verbas adequadas para nortear governos, pois vencer tais barreiras requer um pacto ético com a dignidade profissional e com escolas que enxerguem a diferença como ganho coletivo, concretizando enfim a

democracia escolar onde a diversidade humana deixe de ser vista como um problema insuperável para se tornar um valor.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASLAN BAĞCI, Ö.; KARACA, M. A.; ÇELIK, O. T. Teachers' perceptions of children with autism spectrum disorder: a comparison between special education and preschool teachers. BMC Psychol, v. 13, n. 252, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s40359-025-02580-9. Acesso em: 13 fev. 2026.

ASSUMPÇÃO, F. B. J. Autismo infantil: novas tendências e perspectivas. 2. ed. [S.l.]: Atheneu, 2015.

BAEK, Clare; AGUILAR, Stephen J.; WARSCHAUER, Mark. Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: an intervention study. Teaching and Teacher Education, [S.l.], v. 140, 104488, abr. 2024. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104488.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 11 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

CAETANO, Maria Clara de Paula; ESPÍRITO SANTO, Giovanna Lopes do; ANDRADE, Geovana Fernandes. Intervenções em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Revisão de literatura. Revista Brasileira de Medicina de Excelência, São José dos Pinhais, v. 2, n. 3, 2024.

CONSOLINI, M.; LOPES, E. J.; LOPES, R. F. F. Terapia Cognitivo-comportamental no Espectro Autista de Alto Funcionamento: revisão integrativa. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 15, n. 1, jan./jun. 2019.

CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar: ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

EL-SETOUHY, Maged et al. Teacher preparedness regarding autism spectrum disorder in the Jazan region, Saudi Arabia: a cross-sectional study. PeerJ, [S.l.], v. 13, e20044, 26 set. 2025. DOI: 10.7717/peerj.20044.

FAGUNDES, Ana Cléia Nascimento; SIMÕES DE FARIAS, Cláudia Cristiane Verçosa; ANDRADE, Lucianne Oliveira Monteiro. A Terapia Ocupacional no Desenvolvimento de Crianças com TEA: Papel da Família, Escola e Equipe Multidisciplinar. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 27, dez. 2024.

FRANCISCO, L. et al. Transtorno do Espectro do Autismo. Sociedade Brasileira de Pediatria, v. 5, p. 1-24, 2019.

GRADIM, Luma Carolina Câmara; PEDRO, Tamara Neves Finarde; CARRIJO, Débora Couto de Melo. Práticas em Terapia Ocupacional. 1. ed. Barueri: Editora Manole, 2020.

LIMA, W. E. et al. A inclusão escolar de crianças autistas: desafios e perspectivas da prática pedagógica docente. Revista Contemporânea, v. 4, n. 12, p. 1-20, 2024.

MATTOS, Jací Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): Implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. Revista Psicopedagogia, v. 36, p. 87-95, ago. 2019.

MCDOUGAL, Emily; RIBY, Deborah M.; HANLEY, Mary. Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. Research in Autism Spectrum Disorders, [S.l.], v. 79, 101674, out. 2020. DOI: 10.1016/j.rasd.2020.101674.

MENDONÇA, F. S. et al. As principais alterações sensório-motoras e a abordagem fisioterapêutica no Transtorno do Espectro Autista. In: COSTA, E. F.; SAMPAIO, E. C. (org.). Desenvolvimento da criança e do adolescente: evidências científicas e considerações teóricas-práticas. [S.l.]: Editora Científica, 2020. p. 227-252.

PRIZANT, B. M.; FIELDS-MEYER, T. Autismo: Humano à sua maneira - Um novo olhar sobre o Autismo. Tradução de Marcelo Cipolla. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2023.

REED, P.; OSBORNE, L. A. Mainstream education for children with autism spectrum disorder. In: DIXON, D. R.; STURMEY, P.; MATSON, J. L. (ed.). Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: research, policy, and practice. 2. ed. [S.l.]: Springer Nature Switzerland AG, 2024. p. 439-470. DOI: 10.1007/978-3-031-64499-3_22.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes; PFEIFER, Luzia Iara. Terapia Ocupacional na Infância: procedimentos na prática clínica. 1. ed. São Paulo: Memnon, 2023.

SANTOS, Mariana Oliveira; PEREIRA, Rita Martins. O Papel da Família no Desenvolvimento de Crianças com TEA: Uma Abordagem Terapêutica. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2021.

SILVA, L. G. N. da. A inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma análise dos anais de três edições do congresso brasileiro de educação especial (CBEE). 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi. Acesso em: 02 fev. 2025.

VILAR, A. M. A. Transtornos autísticos e estratégias promotoras de cuidados: revisão integrativa. Revista Baiana de Enfermagem, v. 33, p. e28118, 1-15, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Autism. 2023. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders. Acesso em: 12 jan. 2026.

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUÍSTICO E SOCIOEMOCIONAL

DAYANA MACENA DOS REIS ARAUJO

RESUMO
Este artigo analisa a importância da musicalização na Educação Infantil, considerando a música como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. A partir de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, discutem-se as contribuições da musicalização para a primeira infância, seus fundamentos teóricos, respaldo legal e desafios de implementação no contexto educacional brasileiro. O estudo fundamenta-se em autores clássicos da psicologia do desenvolvimento e da educação musical, como Piaget (1971), Vygotsky (1998), Wallon (2007), Gardner (1995), Gordon (2000) e Brito (2003), além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A análise evidencia que a vivência musical estruturada favorece a ampliação da atenção, memória, raciocínio lógico, estimula o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica, contribui para a regulação emocional e fortalece as interações sociais. Conclui-se que a musicalização deve ser compreendida como prática pedagógica estruturante na Educação Infantil, demandando investimento em formação docente e políticas públicas que assegurem sua efetiva inserção no currículo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: musicalização; educação infantil; desenvolvimento infantil; aprendizagem; educação musical.

INTRODUÇÃO

Música constitui uma das mais antigas e universais formas de expressão humana, estando presente nas diferentes culturas como linguagem artística, meio de comunicação e instrumento de construção simbólica. Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece relações com o mundo por meio de experiências sonoras, rítmicas e corporais, que contribuem para a construção de significados e para o desenvolvimento de diferentes dimensões da aprendizagem.

No contexto da Educação Infantil, a musicalização ultrapassa a perspectiva recreativa, assumindo papel pedagógico relevante na formação integral da criança. Ao envolver percepção, movimento, interação social e expressão emocional, a música favorece processos cognitivos e socioemocionais fundamentais, ampliando as possibilidades de aprendizagem em diferentes campos do conhecimento.

Sob a ótica da psicologia do desenvolvimento, a aprendizagem ocorre por meio da interação ativa entre sujeito e meio, sendo construída progressivamente a partir das experiências vivenciadas pelos pequenos. Para essa abordagem, a música pode ser compreendida como linguagem estruturante, pois articula emoção, pensamento e socialização, contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (Brasil, 1998. p.51)

No âmbito educacional brasileiro, a inserção da música no currículo é respaldada por marcos legais que reconhecem a Arte como componente obrigatório da Educação Básica. Entretanto, apesar do reconhecimento normativo, ainda se observam desafios relacionados à formação docente e à efetiva integração da musicalização às práticas pedagógicas cotidianas.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da musicalização na Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e social da criança, à luz de referenciais teóricos da psicologia do desenvolvimento, da educação musical e dos documentos oficiais que orientam a prática educacional no Brasil.

METODOLOGIA

Este estudo se qualifica como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções teóricas relevantes no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação infantil. Foram selecionadas obras que discutem os processos de construção do conhecimento na infância, bem como documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil, com o objetivo de estabelecer um referencial teórico consistente acerca da musicalização e de suas implicações formativas durante a primeira infância.

Pesquisa bibliográfica, no âmbito das ciências humanas, possibilita a sistematização, a problematização e a análise crítica de conhecimentos já produzidos, favorecendo a construção de uma interpretação fundamentada do objeto investigado. A abordagem qualitativa justifica-se por priorizar a compreensão dos significados, das concepções e das relações teóricas que sustentam a prática da musicalização na Educação Infantil.

O procedimento metodológico foi construído através da leitura crítica, comparação e articulação entre diferentes perspectivas teóricas, buscando identificar convergências, divergências e contribuições para a compreensão da música como linguagem estruturante do desenvolvimento infantil. A partir dessa análise, procurou-se estabelecer relações entre os fundamentos conceituais, as diretrizes legais e os desafios de implementação no contexto educacional brasileiro.

A MUSICALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Relação do ser humano com a música inicia-se muito antes do nascimento. Ainda durante a gestação, o bebê é exposto a diversos estímulos sonoros provenientes do corpo materno e do ambiente externo. Esses estímulos constituem experiências sensoriais iniciais e contribuem para a formação de vínculos afetivos mediados pela escuta, indicando que a experiência auditiva já assume um papel significativo antes mesmo do contato da criança com a linguagem verbal.

Brito (2003) evidencia essa perspectiva ao afirmar:

> envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles. (BRITO, 2003. p. 35).

A presença da experiência sonora desde o período gestacional mostra que a relação com a música está integrada ao próprio processo de desenvolvimento humano. Desse modo, compreender a musicalização na educação infantil requer diálogo com teorias que expliquem como se estruturam os processos cognitivos, sociais e afetivos na infância, uma vez que a aprendizagem musical não ocorre de maneira isolada, mas articulada às dimensões globais do desenvolvimento.

Além de favorecer aspectos cognitivos e emocionais, a música é um elemento cultural presente em diferentes sociedades. Conforme destacado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

> A música é um tipo de linguagem, é uma arte, e é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança, pois está presente em todas as culturas desde “comemorações, festas, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas” (BRASIL, 1998, p.45).

A análise da musicalização na educação infantil ganha maior profundidade quando se considera a música não apenas como estímulo sensorial, mas como linguagem culturalmente estruturada que permite ao sujeito comunicar-se e organizar sentimentos, sentidos e ações (CATÃO, 2010). Assim, podemos compreender a musicalização como um dispositivo pedagógico que ultrapassa a dimensão sensorial da experiência sonora, atuando como mediadora nos processos de construção do conhecimento. Ao interagir com elementos musicais como ritmo, melodia, timbre e intensidade, a criança não se limita a percebê-los de forma passiva: ela os interpreta, atribui significados e os articula às suas vivências anteriores. Esse movimen-

to implica um processo contínuo de assimilação e reorganização interna, no qual novas experiências sonoras são integradas às estruturas cognitivas já existentes, promovendo reconfigurações e ampliando novas possibilidades de compreensão do mundo.

Se, conforme discutido, a criança interpreta os sons, atribui-lhes significados e os integra às experiências prévias, esse movimento revela uma atuação ativa do sujeito na organização de suas aprendizagens. Nesse sentido, a experiência musical se configura como um processo ativo de elaboração interna, no qual a criança atribui significados e reorganiza suas estruturas cognitivas. Indo de encontro à perspectiva construtivista de Piaget (1971) que concebe o conhecimento como resultado da interação ativa entre sujeito e meio. Segundo o autor, "o conhecimento não procede [...]" (PIAGET, 1971, p. 13), mas constitui-se por meio de construções progressivas decorrentes da ação do sujeito sobre a realidade. A musicalização pode ser entendida como espaço privilegiado de experimentação, no qual a criança assimila, reorganiza e amplia estruturas cognitivas por meio da vivência sonora e rítmica.

As experiências musicais na Educação Infantil configuram-se como campo fecundo de aprendizagem ativa. Ao envolver-se em atividades como escuta musical, canto, brincadeiras de roda e jogos rítmicos, a criança exerce operações mentais que articulam percepção, ação e reflexão. Nesse processo, os elementos sonoros passam a ocupar a posição de objetos de investigação e experimentação, estimulando a coordenação entre diferentes funções cognitivas. Assim, as práticas musicais ultrapassam o desenvolvimento de habilidades específicas e passam a contribuir para a organização do pensamento e para a ampliação de novas formas de interação com o meio.

Durante o estágio pré-operatório, predominante na educação infantil, intensifica-se o desenvolvimento da função simbólica, capacidade que permite à criança representar mentalmente objetos, ações e situações ausentes. Conforme explica Piaget:

A função simbólica consiste na capacidade de representar um significado qualquer (objeto, acontecimento, esquema conceitual etc.) por meio de um significante diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico, desenho etc. Essa função aparece quando a criança se torna capaz de evocar objetos ou acontecimentos ausentes, ampliando seu campo de ação para além da percepção imediata. (PIAGET, 1978, p. 47).

A música pode ser compreendida como um sistema de significantes sonoros que evocam sentidos, emoções e referências culturais, mesmo na ausência concreta dos objetos representados. Ao organizar sequências rítmicas, reconhecer padrões melódicos e estabelecer relações de ordem e temporalidade, a criança exercita processos de representação que ultrapassam o plano do aqui e agora. Podendo suscitar lembranças e emoções de situações vivenciadas anteriormente, mobilizando memórias afetivas que contribuem para a construção da identidade e para a elaboração de experiências passadas. Conforme orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, aprender música implica integrar vivência, percepção e reflexão, conduzindo a criança a níveis progressivamente mais elaborados de compreensão (BRASIL, 1998). O postulado no referencial se aproxima da reflexão piagetiana ao reconhecer que o conhecimento não se transmite de forma passiva, mas resulta da ação do sujeito em interação com o meio. Nesse sentido, a musicalização revela-se campo privilegiado para o desenvolvimento intelectual na infância, pois mobiliza operações mentais que articulam experiência concreta, simbolização e organização do pensamento.

Entretanto, embora a perspectiva piagetiana destaque a centralidade da atividade individual na construção do conhecimento, a compreensão da musicalização demanda uma ampliação do nosso olhar teórico. A experiência musical, especialmente na educação infantil, não ocorre de maneira isolada, mas em contextos permeados por relações sociais, práticas culturais e processos de mediação. Assim, é necessário considerar as contribuições da abordagem sociocultural para aprofundar nossa análise.

Sob a ótica sociocultural de Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação simbólica e das interações sociais. A música, enquanto produção cultural historicamente constituída, se constitui como ferramenta simbólica que potencializa a aprendizagem ao ampliar a zona de desenvolvimento proximal da criança. Ao participar de práticas musicais coletivas, como rodas de canto, brincadeiras rítmicas e explorações sonoras compartilhadas, a criança se apropria de padrões culturais de organização sonora, internalizando modos de pensar e agir socialmente construídos. Dessa forma, a musicalização transcende o âmbito individual e afirma-se como prática social mediada pela coletividade, na qual as experiências coletivas se convertem em funções psicológicas internalizadas.

Embora partam de enfoques distintos, as contribuições de Piaget (1978) e Vygotsky (1998) revelam-se complementares na compreensão da musicalização. Enquanto Piaget (1978) enfatiza a construção ativa do conhecimento a partir da interação com o meio, Vygotsky (1998) destaca o papel estruturante das relações sociais e da cultura na formação das funções psicológicas superiores. No contexto das experiências musicais, tais perspectivas se aproximam uma da outra ao reconhecer a criança como sujeito ativo que constrói significados ao mesmo tempo em que participa de práticas culturais compartilhadas, articulando ação individual e mediação social.

Ao ampliar essa discussão, Wallon (2007) acrescenta um elemento fundamental ao enfatizar a integração entre emoção, movimento e cognição no desenvolvimento infantil. Para o autor:

A vida psíquica não pode ser compreendida sem a consideração de suas bases afetivas e motoras. A emoção não é um elemento secundário do desenvolvimento, mas constitui o primeiro sistema de relações da criança com o meio. É por meio dela que se estabelecem as primeiras formas de comunicação e organização da atividade mental. (WALLON, 2007, p. 122).

Como um campo privilegiado de experiências integradoras, a musicalização mobiliza simultaneamente afetividade, expressão corporal e organização intelectual. A música envolve o corpo em movimento, desperta emoções e exige coordenação mental na percepção de ritmos, padrões e sequências sonoras. A vivência musical não apenas favorece a construção de conhecimentos, mas também contribui para processos de regulação emocional e para a constituição da identidade da criança na interação com o outro.

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1995), amplia a análise ao reconhecer a inteligência musical como uma forma legítima e autônoma de manifestação cognitiva. Ao romper com modelos educacionais centrados exclusivamente na linguagem verbal e no raciocínio lógico-matemático, Gardner (1995) propõe uma concepção plural de inteligência, na qual diferentes modos de perceber, organizar e expressar o mundo são igualmente relevantes. Nesse contexto, a musicalização deixa de ocupar posição periférica no currículo e passa a ser compreendida como campo específico de desenvolvimento de competências cognitivas próprias, relacionadas à percepção de padrões sonoros, sensibilidade rítmica e organização temporal dos pequenos.

No campo específico da educação musical, Gordon (2000) aprofunda a discussão ao enfatizar o conceito de audiation — que pode ser entendido como a capacidade de ouvir e compreender música internamente, mesmo na ausência do som físico. Para o autor, a aprendizagem musical ocorre quando a criança internaliza estruturas sonoras e passa a atribuir significado a essas estruturas, de modo semelhante ao processo de aquisição da linguagem. Assim, quanto mais precocemente a criança é inserida em experiências musicais estruturadas e contextualizadas, maiores são as possibilidades de desenvolvimento de sua organização sonora e de sua compreensão musical.

Dessa forma, o conjunto das abordagens apresentadas demonstra que a música se constitui como linguagem estruturante do desenvolvimento infantil, demandando centralidade nas práticas pedagógicas, uma vez que contribui para uma formação mais criativa, sensível e humana.

A musicalização mobiliza múltiplos processos cognitivos, dentre os quais se destacam a atenção sustentada, a memória auditiva e a organização simbólica. A identificação e reprodução de padrões rítmicos, por exemplo, exigem da criança a capacidade de antecipação, sequenciação e previsão, competências relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico e da organização temporal do pensamento. Ao lidar com estruturas sonoras que envolvem repetição, variação e contraste, a criança exercita operações mentais que demandam comparação, discriminação e análise, ampliando sua capacidade de sistematização cognitiva.

Estudos no campo da neurociência indicam que a prática musical ativa simultaneamente diferentes regiões cerebrais, promovendo intensa integração neural (SACKS, 2007). Tal ativação envolve áreas relacionadas à emoção, memória e linguagem, favorecendo o desenvolvimento das funções executivas.

Contudo, é necessário evitar abordagens reducionistas que legitimem a música apenas por seus efeitos instrumentais ou por seus benefícios indiretos em disciplinas consideradas centrais. A relevância da musicalização não se limita ao aprimoramento de habilidades transferíveis, mas reside também em sua dimensão intrínseca enquanto linguagem artística que se materializa no campo da subjetividade do sujeito. Ao ampliar a sensibilidade estética e favorecer a percepção crítica do ambiente sonoro, a música contribui para a formação de seres humanos capazes de interpretar, significar e intervir culturalmente no mundo que os cerca.

A relação entre música e linguagem na infância não se restringe à presença de elementos estruturais semelhantes, como ritmo, entonação e repetição; trata-se de uma convergência funcional no processo de construção simbólica. Ambas constituem sistemas organizados de significação que demandam discriminação auditiva, ordenação temporal e atribuição de sentido. Ao participar de experiências musicais, a criança exercita operações cognitivas que também sustentam a aquisição da linguagem, como segmentação sonora, identificação de padrões e antecipação rítmica. Desse modo, a musicalização atua como campo de fortalecimento das bases estruturais do desenvolvimento linguístico.

Conforme analisa Brito:

> A vivência musical na infância amplia a escuta sensível e a percepção auditiva, favorecendo a discriminação de sons, ritmos e entonações que também estruturam a linguagem verbal. Ao cantar, ouvir e experimentar sons, a criança desenvolve sua capacidade de articulação, memória auditiva e organização do pensamento, estabelecendo relações significativas entre música e linguagem. (BRITO, 2003, p. 45).

A partir dessa perspectiva, as canções infantis podem ser compreendidas como dispositivos pedagógicos que mobilizam simultaneamente memória, percepção fonológica e expressão verbal. A repetição de estruturas melódicas e textuais favorece a consolidação de esquemas sonoros, enquanto a variação rítmica estimula a flexibilidade cognitiva e a ampliação vocabular. Entretanto, tais efeitos não são automáticos nem universais; dependem da mediação intencional do educador, que organiza situações de escuta, análise e produção musical capazes de promover reflexão sobre os sons e seus significados.

Para além da dimensão linguística, a música opera como experiência afetiva estruturante. À luz da teoria walloniana, a emoção não é elemento acessório do desenvolvimento, mas condição constitutiva da atividade mental. Nesse sentido, a vivência musical possibilita à criança externalizar estados afetivos, organizá-los simbolicamente e compartilhá-los socialmente. Conforme Sacks (2007, p. 16), “a música nos toca de forma profunda, evocando sentimentos e recordações que nenhuma outra linguagem consegue alcançar”. A articulação entre emoção, movimento e pensamento, presente nas práticas musicais, favorece processos de regulação emocional e integração psíquica.

Além disso, as atividades musicais coletivas instauram um espaço de negociação e coordenação social. Ao cantar em grupo ou participar de jogos rítmicos compartilhados, a criança precisa ajustar sua ação ao tempo comum, escutar o outro e respeitar turnos de participação. Esse exercício de sincroni-

zação não é apenas técnico, mas relacional: implica reconhecer o coletivo como instância organizadora da própria ação. Assim, a musicalização contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, mas também para a constituição de competências sociais e afetivas que fundamentam a convivência e a participação cultural.

MARCOS LEGAIS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MUSICALIZAÇÃO

Obrigatoriedade do ensino de música na educação básica foi instituída pela Lei nº 11.769/2008, que alterou a LDB nº 9.394/1996, reconhecendo a música como conteúdo obrigatório no componente Arte. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) consolidou essa diretriz ao reafirmar a música como uma das linguagens artísticas constitutivas da formação escolar. No âmbito da educação infantil, a BNCC organiza as aprendizagens a partir dos campos de experiência, destacando "Traços, sons, cores e formas" como espaço privilegiado para a exploração sonora e estética.

Entretanto, embora o documento reconheça a importância da experimentação musical, observa-se relativa ausência de aprofundamento metodológico quanto às formas de implementação dessas práticas. Tal lacuna pode favorecer interpretações superficiais, reduzindo a musicalização a atividades esporádicas ou recreativas, desvinculadas de intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica.

Nesse contexto, evidencia-se uma tensão entre os avanços legais e a realidade das práticas escolares. A distância entre o que é previsto na legislação e o que efetivamente se concretiza nas instituições revela desafios estruturais significativos. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente de professores para atuar com música na educação infantil, a escassez de recursos materiais adequados e a persistência de uma concepção reducionista que associa a música apenas ao entretenimento.

Superar tais obstáculos demanda investimento em formação inicial e continuada, planejamento pedagógico consistente e políticas públicas que assegurem condições estruturais para a efetivação do ensino de música. Mais do que cumprir uma exigência legal, trata-se de reconhecer a musicalização como direito formativo da criança e como dimensão essencial de uma educação integral. Nesse sentido, a qualidade da prática pedagógica está diretamente relacionada à formação docente, pois, como afirma Libâneo (1994, p. 27), "o trabalho docente é atividade intencional e sistemática", exigindo preparo teórico e metodológico adequado. Assim, a consolidação da música no currículo depende não apenas de sua previsão normativa, mas de ações concretas que garantam sua efetiva integração às práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Análise desenvolvida ao longo deste estudo reafirma que a musicalização, quando compreendida como prática pedagógica intencional, ultrapassa a dimensão recreativa e assume papel estruturante no desenvolvimento integral da criança. A revisão teórica evidenciou que a experiência musical mobiliza simultaneamente processos cognitivos, linguísticos e socioemocionais, configurando-se como linguagem que integra percepção, simbolização, afetividade e interação social.

À luz das contribuições da psicologia do desenvolvimento e da educação musical, verificou-se que a vivência sonora planejada potencializa funções como atenção, memória, organização simbólica e coordenação motora, além de favorecer a ampliação da linguagem oral e da consciência fonológica. No campo socioemocional, a música atua como mediadora das interações, promovendo experiências coletivas que fortalecem vínculos, estimulam a cooperação e contribuem para processos de regulação emocional.

Observou-se, ainda, que a consolidação da musicalização no contexto escolar não depende exclusivamente de sua previsão nos documentos oficiais, embora estes representem avanços significativos. A efetivação desta proposta requer formação docente consistente, planejamento pedagógico fundamentado e condições institucionais que assegurem a integração qualificada da música às práticas educativas.

Desse modo, reconhecer a musicalização

como componente essencial da Educação Infantil implica superar concepções reducionistas que a limitam ao entretenimento e compreendê-la como direito formativo da criança. Investir em políticas públicas, formação continuada e valorização das linguagens artísticas constitui, portanto, medida indispensável para promover uma educação que contemple a infância em sua complexidade, potencial criativo e dimensão cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CATÃO, Mariana. Educação musical e desenvolvimento infantil. São Paulo: Cortez, 2010.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GORDON, Edwin. Teoria da aprendizagem musical. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

SACKS, Oliver. Alucinações musicais. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARTE NA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

DÉBORA DA SILVA FERREIRA

RESUMO
A arte na educação para jovens e adultos desempenha um papel transformador, possibilitando que alunos de diferentes trajetórias possam se expressar, descobrir talentos e ampliar sua visão de mundo. Ao incorporar práticas artísticas no ambiente escolar, cria-se um espaço de acolhimento, onde cada indivíduo pode compartilhar suas experiências, emoções e perspectivas, promovendo o respeito à diversidade e à história de vida de cada estudante. O acesso à arte estimula não apenas a criatividade, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades socioemocionais, tão essenciais para a formação integral do cidadão. Além disso, a abordagem artística no ensino para jovens e adultos valoriza o repertório cultural desses estudantes, que muitas vezes já acumulam vivências significativas fora da escola. Ao dialogar com suas realidades, a arte torna-se uma ponte para o aprendizado, incentivando a participação ativa e o engajamento dos alunos. Dessa forma, o ensino da arte contribui para a inclusão, o fortalecimento da autoestima e a construção de novos projetos de vida, tornando o processo educativo mais humano, significativo e transformador para todos os envolvidos. A inserção da arte na educação de jovens e adultos é uma prática enriquecedora e transformadora, capaz de promover a criatividade, a expressão pessoal e o desenvolvimento integral dos estudantes. A arte desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, proporcionando oportunidades únicas para a exploração de emoções, ideias e experiências de vida. Ao integrar a arte no currículo da educação de jovens e adultos, os educadores podem estimular a imaginação, a sensibilidade estética e a capacidade de reflexão dos alunos. Através da música, da dança, do teatro, das artes visuais e de outras manifestações artísticas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais, como a comunicação, a colaboração e o pensamento crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado; Desenvolvimento; Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

O tópico selecionado é a Expressão Artística no Ensino para indivíduos jovens e maduros, já que a arte é um recurso poderoso para o aprendizado, capaz de estimular a inventividade, a compreensão empática e a habilidade analítica dos estudantes. O público-alvo para incorporar a arte no ensino são os alunos que frequentam o Ensino Básico e o Ensino Médio.

A relevância desse assunto é justificada ao perceber que a arte é fundamental para os estudantes por várias razões. Primeiramente, ela permite que os alunos se expressem de maneiras que muitas vezes as palavras não conseguem. Através da expressão artística, os estudantes podem explorar suas emoções, ideias e sua percepção do mundo. Além disso, a arte pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades cruciais, como pensamento crítico, solução de problemas e colaboração em equipe.

Na escola, a arte deve ser integrada em todas as disciplinas, não se limitando apenas às aulas de arte. Por exemplo, os alunos podem utilizar a expressão artística para ilustrar conceitos científicos, explorar a história ou expressar suas interpretações de textos literários.

As abordagens para a implementação da expressão artística na escola devem incluir tanto a criação quanto a apreciação da arte. Os estudantes devem ter a oportunidade de produzir suas próprias obras de arte, utilizando uma variedade de meios e técnicas. Eles também devem aprender sobre a história da arte e a apreciação artística, para que possam compreender e valorizar a arte em seus contextos culturais e históricos.

A expressão artística no ensino é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento dos alunos. Ela possibilita que os estudantes se expressem, adquiram habilidades importantes e obtenham uma compreensão mais pro-

funda do mundo ao seu redor. Consequentemente, é essencial que a arte seja uma componente integral do currículo escolar.
A arte também desempenha um papel importante na promoção da autoestima e da autoconfiança dos jovens e adultos, incentivando a expressão de suas identidades e histórias pessoais. Além disso, a arte pode ser uma ferramenta poderosa para abordar questões sociais e culturais relevantes, estimulando a reflexão crítica e o diálogo intercultural.
Ao participar de atividades artísticas, os jovens e adultos podem vivenciar experiências significativas de aprendizagem, que transcendem as barreiras do raciocínio puramente cognitivo e estimulam a sensibilidade emocional e estética. A arte na educação de jovens e adultos não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos mais criativos, empáticos e culturalmente conscientes.
Em resumo, a arte na educação de jovens e adultos é uma ferramenta poderosa para potencializar o desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos estudantes, oferecendo um espaço de expressão e descoberta que promove a diversidade, a inclusão e o respeito mútuo. Ao integrar a arte de forma significativa no currículo educacional, é possível criar ambientes de aprendizagem estimulantes e enriquecedores, que valorizam a singularidade e as potencialidades de cada indivíduo.

O PÚBLICO DIVERSIFICADO DE JOVENS E ADULTOS

O público diversificado de jovens e adultos no mundo das artes revela a riqueza de olhares que se encontram diante de uma mesma obra. Os jovens, com sua energia inquieta e curiosidade por novas linguagens, aproximam-se da arte como um território de experimentação e liberdade, buscando nela formas de expressar suas identidades e questionar padrões estabelecidos. Já os adultos, carregando consigo experiências acumuladas e memórias que moldam sua visão de mundo, encontram na arte um espaço de reflexão, de diálogo com o passado e de conexão com valores culturais que atravessam gerações. Essa convivência entre diferentes idades não apenas amplia o alcance das manifestações artísticas, mas também fortalece seu papel como ponte entre mundos distintos.
Em uma exposição, em um concerto ou em uma peça teatral, o olhar fresco dos jovens se soma à sensibilidade madura dos adultos, criando interpretações múltiplas que enriquecem o sentido da obra. Assim, a arte se torna um espaço vivo e plural, capaz de acolher e transformar todos que dela participam, reafirmando sua função essencial de unir pessoas em torno da beleza, da crítica e da imaginação.
O Ensino de Indivíduos Jovens e Adultos engloba um público diversificado. São alunos que estão distantes do ambiente escolar e que, infelizmente, enfrentam múltiplas barreiras que dificultam sua permanência na escola, fazendo com que a desistência pareça ser a única alternativa. Para muitos, a decisão de se afastar ou retornar à sala de aula ocorre principalmente por motivos econômicos e sociais. Na maioria dos casos, após uma exaustiva jornada de trabalho diária, eles chegam à escola desmotivados, o que frequentemente os leva a abandonar seus estudos, apesar do reconhecimento da importância da formação educacional para alcançar o sucesso em suas carreiras.
Respeitar a realidade do aluno é fundamental em todos os níveis de educação, mas ganha ainda mais importância quando eles já possuem experiência. Nessa situação, o ensino da Arte estimula a utilização de abordagens que reconheçam e valorizem seus conhecimentos do mundo, que estimulem e se adaptem à capacidade de aprendizado que se manifesta em cada indivíduo jovem ou maduro.

O processo de ensino-aprendizagem flui com maior eficácia e significância quando a arte é incorporada levando em consideração a realidade do aluno, pois ela não desperta apenas o sentimento e a percepção, mas acima de tudo promove o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. (BATISTA, 2012, p.18).

Cabe ao educador estar preparado para enfrentar os desafios, buscando superar es-

ses obstáculos, incentivando e facilitando a compreensão desses alunos, auxiliando-os a perceber o mundo de maneira mais sensível e ampliando seu repertório cognitivo e criativo.

Nos Parâmetros Curriculares da Educação Artística para Indivíduos Jovens e Maduros, destaca-se o aspecto cognitivo e criativo, que envolve "a construção de conhecimentos a partir da imaginação", representando um terreno fértil para a criação e aquisição de conhecimento, sendo o espaço onde todas as possibilidades se manifestam". Em relação às Expectativas de Aprendizagem em Artes, espera-se "reconhecer a diversidade, subjetividade e natureza criativa, e até mesmo construir, por meio da Arte, sua memória, identidade e expressões". Para alcançar tais objetivos, é necessário contar com uma abordagem sólida e fundamentada. Segundo Nascimento:

O desafio da educação de indivíduos jovens e adultos no Brasil depende muito das condições de vida de cada estudante. Um dos maiores obstáculos enfrentados pelo educador atualmente é manter o aluno dentro da sala de aula, o que faz com que o professor busque novas metodologias para despertar maior interesse nas aulas. Há muito tempo, o educador que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos enfrenta a evasão como um dos principais desafios para desenvolver seu trabalho com qualidade e garantir o nível ideal de conhecimento. (NASCIMENTO, 2011, p.12).

A disparidade em relação à idade e ao nível de conhecimento encontrada nas turmas da Educação de Jovens e Adultos é significativa. É possível encontrar estudantes com idades que variam de 16 a 60 anos ou mais.

Devido à diversidade de perfis dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, o professor precisa adotar uma abordagem diferenciada. Ele deve ir além do domínio imediato de técnicas artísticas, oferecendo estímulos e desafios que despertem o interesse pela aprendizagem, levando o jovem ou adulto a estabelecer conexões profundas com a arte.

A Arte se apresenta paradoxalmente na educação e em diferentes lugares, especialmente na América Latina, como uma contradição: sua importância é reconhecida como parte do processo que se convencionou chamar de formação integral, mas, ao mesmo tempo, não conseguiu se consolidar como referência fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos na escola. O debate não é novo, pelo contrário, é permanente, e ainda mais no final do século XX, quando a pesquisa sobre a relação entre os benefícios da arte e da educação foi consolidada por pesquisadores prestigiados como Eisner, Gardner, Efland, Langer, Goodman (nos Estados Unidos), Robinson, Fernández, Agirre, Giráldez (na Europa), Errazuriz, Barbosa e Ronderos (na América Latina), só para citar alguns, que são referências permanentes na Educação Artística.

A relação entre educação e arte, de uma forma ou de outra, faz parte da história da humanidade. Basta analisar as diferentes histórias das artes visuais, da música, da dança, do teatro e da literatura para nos aprofundarmos nas formas mais antigas de representação do pensamento humano por meio do som, do movimento, do gesto, da cor, dos aromas e de outras formas de traduzir esse pensamento em linguagem. Uma revisão semelhante da história da educação revela que o conhecimento do mundo tem sido vinculado à expressão artística, sendo a literatura, a música e as artes visuais as que mais impactam a interação com outros campos do conhecimento igualmente importantes, como a matemática, a astronomia e as ciências naturais.

No âmbito da formação, desde os seus primórdios, quando a educação adquire um estatuto de ordem social, isto é, quando decide reunir os jovens para os orientar na aquisição de determinados conhecimentos considerados fundamentais para a sua preservação e, naturalmente, para promover a busca de respostas à necessidade insaciável de compreender os fenómenos do mundo e da realidade, verifica-se uma tensão entre os aprendizes e esses mesmos conhecimentos. No final da Idade Média, a Arte na formação, que já se havia consolidado por meio das sete Artes Liberais, divididas em trivium (gramática, lógica ou retórica e dialética) e

quadrivium (geometria, aritmética, astronomia e música), entra em crise. O Renascimento trouxe consigo as ideias humanistas e, com elas, a recuperação da poesia, da escultura e da pintura para inclusão na educação. Depois disso, surge um conceito que tem sido fundamental para a Educação Artística, a ideia de que as manifestações artísticas são sinônimo de liberdade, uma forma de se opor à rigidez de outras formas de conhecimento, uma forma de compensar o legado que limita as possibilidades de dizer que são restritivas por serem dependentes de estruturas rígidas que limitam as possibilidades e aquela necessidade incomensurável de dizer o que só é possível por meio das expressões artísticas:

Os humanistas querem avançar, não retroceder; mas, para avançar, é preciso deixar para trás as estruturas imóveis, as concepções anti-históricas da cultura medieval, cujo maior esforço não havia sido produzir novos conhecimentos, mas paralisar e fixar em formas pobres e cristalizadas o complexo de saberes que o mundo clássico havia conseguido estruturar nos diversos campos do saber. (ABBAGNANO & VISALBERGHI, 1992 , p. 136)

Com a consolidação da industrialização e da produção em massa, as necessidades educacionais mudaram. Um tipo de formação mais especializada passou a ser exigido, no qual a pesquisa assumia um status primordial e coadjuvante para a melhoria dos processos produtivos, da qualidade dos produtos e da distribuição de mercadorias.
A era do conhecimento teve início no final do século XIX e, portanto, a arte na educação também adquiriu um valor diferenciado, pois contribuía para o próprio propósito de educar para o trabalho produtivo industrializado.
Dewey pertence a essa linha que, como contribuição para a melhoria da qualidade da educação, num momento em que as reformas não podiam esperar, consolida por meio de um olhar experiencial a Educação Artística como meio de aproximação àquela compreensão de mundo que só é possível por meio da obra de arte. Em seu livro Arte como Experiência (DEWEY, 2008), ele faz uma forte crítica à tendência emergente do capitalismo de colocar a arte como um lugar de prestígio que separa a pessoa da experiência, referindo-se especialmente aos colecionadores: "Para mostrar sua boa posição no mundo da alta cultura, ele acumula pinturas, estátuas, joias artísticas, assim como sua riqueza e seus títulos credenciam sua situação no mundo econômico" (DEWEY, 2008, p. 9). Portanto, ele aponta que a obra artística nada mais é do que um objeto inerte, quando é afastada do observador. Somente se o artista entra em contato com o artista por meio da experiência é que esta adquire significado tanto para o artista quanto para a pessoa como sujeito, porque a experiência é individual e de uma forma ou de outra, mais do que com o criador, é um diálogo com o que o artista diz sobre si mesmo e com o que o artista incorporou de sua própria experiência.
É por isso que, desde Dewey, a experiência com a obra transcende a obra e o artista e conduz a uma jornada de emoção, de sensação, mas sobretudo de imaginação, portanto, de descoberta que se alcança inicialmente por meio da intuição. Também estabelece a importância das diferentes expressões artísticas no desenvolvimento particular dos sentidos, mas não pelo que implica fisiologicamente, mas pelo que pode ser desenvolvido nelas para aprimorar e, se desejado, ampliar as possibilidades expressivas, conectando-as com as emoções.

A ARTE E O OLHAR DA EDUCAÇÃO

A essência humana se manifesta e define suas características únicas em relação às outras espécies por meio de sua capacidade de raciocínio e memória. Isso é corroborado pelo desenvolvimento de métodos que visam aprimorar as interações humanas com a natureza e entre diferentes sociedades.

Um desses métodos é a educação, que comprova a capacidade exclusivamente humana de transmitir conhecimento às gerações futuras. De acordo com Laraia, a cultura desempenha um papel fundamental na visão de mundo do ser humano, variando de uma sociedade para outra. Dessa forma, esta-

belece-se um padrão do que é socialmente aceito, e tudo o que diverge desse padrão é visto com estranheza. Essa diferença se torna evidente quando há rejeição aos costumes de outra sociedade, sendo considerado depreciativo aquilo que está fora dos paradigmas desenvolvidos e aceitos pela maioria da comunidade. (LARAIA, 2001, p. 35)

Portanto, a cultura pode ser entendida como um conjunto de características que distinguem um grupo de pessoas de outro, como a diversidade linguística, os modos de produção econômica, a relação com a alimentação, os rituais religiosos, entre outros aspectos.

Muito do que se sabe sobre o pensamento e os sentimentos de diferentes indivíduos, povos, países e épocas são conhecimentos adquiridos por meio de suas práticas culturais, como música, dança, poesia, teatro, pintura, cinema, entre outras formas de expressão.

É por meio dessas práticas que se pode compreender as influências das práticas coletivas sobre o indivíduo. Nesse contexto, a estética, conforme definida por Alvares, é uma dimensão do cotidiano que revela como a percepção do ambiente interfere na construção do conhecimento (ALVARES, 2010).

A estética pode ser vista como a maneira como se observa e interpreta o mundo. Desse modo, estudar os valores estéticos de uma determinada sociedade significa compreender como os indivíduos pertencentes a ela enxergam e experimentam os elementos comuns que os cercam.

É nesse contexto que o ser humano desenvolve meios para expressar sua relação com a natureza, o que representa não apenas uma produção externa, mas também uma produção interna. Nesse processo de apreensão, o ser humano aprende, em primeiro lugar, a apreciar a beleza, em seguida, a valorizá-la e ter consciência daquilo que é percebido. A beleza pode ser entendida não como um ideal absoluto, mas como algo subjetivo, que passa pela sensibilidade do artista, despertando admiração, satisfação e prazer.

Quando a imaginação é estimulada, ela expande o processo de aprendizagem do ato criativo, revelando características culturais inerentes a cada indivíduo em relação aos valores e significados que são apreendidos em determinados contextos.

Dessa forma, pode-se considerar que o "aspecto emocional" governa esses processos, sustentando uma economia simbólica na qual gestos, performances, maneiras de ser e agir são interligados.

Essa economia simbólica corresponde à trama que entrelaça as interações, as memórias temporais e o fluxo contínuo entre o imaginário individual e coletivo. Segundo Meira (2011), o desenvolvimento da estética na educação possibilita o cultivo da sensibilidade, da criatividade, da ação, do gesto e da performance, capaz de gerar transformações nas intervenções sociais e culturais, expressando um determinado modo de pensar e enxergar o mundo. Nesse sentido, pode-se atribuir uma dimensão estética presente no dia a dia, composta por imagens espontâneas e também por aquelas transmitidas pelo universo tecnológico.

Esse movimento de busca e equilíbrio na articulação entre imagem e ideia é a forma pela qual o ser humano constrói um mundo dramático, repleto de dinamismo, forças, energias e interações

Essas relações podem ocorrer entre o ser humano e os objetos, assim como entre elementos de sistemas orgânicos e não orgânicos. Na condição de espectador, o ser humano contemporâneo tende a um consumo passivo das imagens que lhe são apresentadas no cotidiano, sem se deter em uma análise mais reflexiva. Segundo Maffesoli (1996), a relação das imagens no cotidiano e a estética são fundamentais, pois são elas que sustentam o jogo das aparências, os costumes, as paixões, os afetos, os vínculos e o desejo coletivo.

Por meio do estético, vivencia-se a sensibilidade, a oscilação das emoções comuns à condição humana. Ao contrário de outros fenômenos sociais, o estético está impulsionando a interação entre grupos de diferentes estratos sociais, permitindo a formação de uma sociedade igualitária no aspecto cultural.

Segundo Paulo Freire (1984), a cultura requer um olhar abrangente e intenso, corajoso e poético. Portanto, o olhar entre indiví-

duos de diferentes culturas exige parcerias solidárias para que os desafios da reflexão estética alcancem as integrações culturais e sociais. O autor fala de uma educação para a cidadania, que implica abranger a dimensão ética e estética como: "A promoção necessária da ingenuidade para a criticidade não pode, nem deve ser realizada sem uma formação ética rigorosa, sempre ao lado da estética." (FREIRE, 1996, p. 32)

A concepção do sublime está intrinsecamente ligada à moralidade, pois a capacidade do ser humano, em sua condição histórico-cultural, de comparar, apreciar, selecionar e rejeitar ocorre por meio do reconhecimento de sua própria cultura, o que abrange uma compreensão compartilhada das relações políticas, econômicas e interpessoais.
Dessa forma, o sentimento de pertencimento a uma sociedade se desenvolve a partir da apreciação do sublime no contexto de sua própria cultura, o que também constitui a moralidade. No âmbito da educação artística, a moralidade e a estética residem no reconhecimento da arte além de sua forma, mas sim na identificação do conteúdo histórico-cultural que as expressões artísticas podem transmitir.
Experimentar a intensidade emocional da imagem é a sensação que o educador pode facilitar durante a apreciação da arte, preferencialmente quando há uma harmonia estética entre a arte e a vida.
Para isso, é necessário haver uma intervenção embasada em um conhecimento científico e uma interpretação consciente por parte do educador de arte, caso contrário, a apropriação e internalização da arte pelo apreciador não ocorrerão. Isso requer o desenvolvimento de práticas educacionais que possibilitem uma reflexão cultural, que compartilhem e decodifiquem informações sobre a arte, além de promoverem uma apreciação crítica do processo artístico.
A leitura de imagens considera as particularidades do objeto, como formas, cores, tipologia, combinadas com o conhecimento prévio do leitor em relação ao objeto, como dedução e imaginação. Portanto, a interpretação dependerá da cultura à qual o indivíduo está inserido.

Segundo Piaget:

Uma percepção nunca é independente dos instrumentos de registro disponíveis para o sujeito, e esses instrumentos não são meramente perceptivos, mas consistem em esquemas pré-operatórios ou operatórios aplicados à percepção atual e que podem modificar os dados desta de alguma forma, seja adicionando precisão suplementar ou distorção. (PIAGET, 1976, p. 46)

Dessa forma, de acordo com Piaget, o que importa é a maneira como o observador relaciona a leitura visual imediata com o conhecimento formal estruturado, o que implica que um mesmo objeto pode ser interpretado de diferentes maneiras de acordo com o repertório relevante para cada indivíduo no momento da adaptação mental. A organização está relacionada à verificação da adaptação (reflexão) que o indivíduo realiza ao coletar dados.
Ao facilitar a imersão cultural dos alunos no contexto educacional, o professor deve estar consciente da importância de educar o olhar, pois a interpretação do mundo realizada pelas pessoas em seu cotidiano difere da capacidade de observação e percepção daqueles que possuem conhecimentos artísticos (educadores, artistas, autores, produtores).

Essa relação ressalta a necessidade de considerar o conhecimento prévio dos estudantes, evitando enxergá-los como folhas em branco: Portanto, pensar de forma adequada coloca sobre o professor, ou mais amplamente sobre a escola, a responsabilidade de não apenas respeitar os saberes que os alunos, especialmente os das classes populares, trazem consigo como conhecimentos construídos socialmente na prática comunitária, mas também, como tenho sugerido há mais de trinta anos, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30)

É responsabilidade do educador prestar atenção à seleção de temas que realmente contribuirão para a construção de significa-

do pelos alunos, sendo o ambiente escolar e os momentos de contato com a arte oportunidades para identificar manifestações histórico-sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das funções da expressão artística no ambiente escolar é proporcionar ao aluno uma alfabetização visual, que resulta da observação e análise de imagens para além de sua configuração, matiz, traço, dimensão, volume, movimento e ritmo.

Portanto, a alfabetização visual, ou educação do olhar, tem como base uma formação centrada na interpretação da linguagem visual presente no cotidiano, como as imagens publicitárias e midiáticas, e sua compreensão.

Essa relação entre o aluno (observador) e a imagem é impulsionada e examinada a partir de seu conjunto de conhecimentos conceituais e estéticos, os quais podem ser aprimorados e ampliados por meio das aulas de Educação Artística.

Um fio condutor para essas aulas pode ser a relevância da produção artística para a humanidade, como uma forma de justificar sua existência, o que ajuda os alunos a compreenderem o propósito por trás da arte.

No entanto, é essencial reconhecer o contexto individual do aluno para uma prática educacional baseada no diálogo e em sua realidade cotidiana, o que pode ser alcançado principalmente por meio de uma análise mais abrangente, como o estudo do trabalho e suas transformações, que fazem parte da vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo frequentemente um motivo para o abandono e o retorno à escola.

No contexto da educação básica, a prática artística tem permitido uma reflexão sobre a busca pelo conhecimento epistemológico aliada às características culturais específicas do público envolvido com a arte, demonstrando que a arte não se limita aos espaços dos museus, mas permeia os ambientes educacionais, promovendo o desenvolvimento cultural e expressivo dos alunos em diversas áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N., & VISALBERGHI, A. História da Pedagogia. Fundo de Cultura Econômica. 1992.

BATISTA, Cleira Martys Pinto de Queiroz. O ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos e as metodologias em sala de aula. 2012. 29 f., il. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Palmas-TO, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/5587. Acesso em 08 set.2025.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato; SOUZA, Mariana Rita Santos. Arte/ Educação e a influência das tendências pedagógicas: desafios as ações culturais. In: CONSTÂNCIO, Rudimar; SILVA, Igor de Almeida (Orgs.). Ação Cultural: Arte, Cultura e Política. Recife: Editora Bagaço, 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares de Artes: Educação de jovens e adultos. Secretária de Educação. Governo de Pernambuco. 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_ARTE_E JA.pdf Acesso em: 9 set.2025.

DEWEY, J. Arte como Experiência. Paidós. 2008.

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

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAFFESOLI, M. No fundo das aparências. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Maria José Negromonte. Arte/ Educação: Contribuições para a Alfabetização Estética de Estudantes/ Professores das Séries Iniciais. In: CONSTÂNCIO, Rudimar; SILVA, Igor de Almeida (Orgs.). Ação Cultural: Arte, Cultura e Política. Recife: Editora Baga-

ço, 2014.

PIAGET, J. Equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. NASCIMENTO, Lourgeny Damasceno do. A importância da literatura de cordel no cotidiano dos alunos da EJA. 2011. 37 f., il. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Feijó AC, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/4463. Acesso em 8 set. 2025.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO.

DOUGLAS LOPES DOS SANTOS

Resumo
Este artigo aborda a crescente relevância da gamificação no contexto da Educação Física escolar, destacando como a aplicação estratégica de elementos de jogos, como desafios, pontuações, níveis e recompensas, aliada ao uso de plataformas digitais, pode transformar as práticas pedagógicas. O objetivo consiste em analisar as contribuições dessa abordagem para o desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes do Ensino Fundamental, superando seu papel meramente lúdico e promovendo aprendizagens significativas. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em produções científicas que investigam o uso de exergames, aplicativos de movimento e ambientes virtuais interativos nas aulas de Educação Física. Os achados evidenciam que a gamificação favorece a motivação, amplia o engajamento e a participação discente, além de contribuir para o aprimoramento de habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio e lateralidade, e para o estímulo de funções cognitivas, como atenção, memória e tomada de decisão. Nesse sentido, a gamificação é compreendida como uma ponte entre tradição e inovação, integrando cultura digital e cultura corporal e possibilitando que os alunos assumam papel protagonista em sua própria jornada educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; Educação Física escolar; Tecnologias digitais; Desenvolvimento motor; Aprendizagem cognitiva.

ABSTRACT
This article discusses the growing relevance of gamification in the context of School Physical Education, highlighting how the strategic application of game elements—such as challenges, scores, levels, and rewards—combined with the use of digital platforms, can transform pedagogical practices. The objective is to analyze the contributions of this approach to the motor and cognitive development of Elementary School students, going beyond a merely playful role and promoting meaningful learning. This is a bibliographic study based on scientific literature that investigates the use of exergames, movement applications, and interactive virtual environments in Physical Education classes. The findings show that gamification enhances motivation, increases student engagement and participation, and contributes to the improvement of motor skills such as coordination, balance, and laterality, as well as stimulating cognitive functions such as attention, memory, and decision-making. In this sense, gamification is understood as a bridge between tradition and innovation, integrating digital culture and body culture while enabling students to take a leading role in their own educational journey.

KEYWORDS: Gamification; School Physical Education; Digital technologies; Motor development; Cognitive learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem trilhado uma jornada que culmina na era digital atual, onde o mundo online permeia todas as áreas do conhecimento. Atualmente, vivemos uma condição de vida "onlife", na qual as barreiras entre o físico e o digital foram abolidas e estamos constantemente hiperconectados. Nesse cenário, a gamificação surge como uma abordagem pedagógica sólida e inovadora, capaz de redefinir a forma como ensinamos práticas corporais.

O que é Gamificação na Educação? O termo deriva da aplicação de mecânicas, estética e lógica de jogos em contextos que, originalmente, não se configurariam como tal. Na Educação Física, a gamificação envolve o uso de elementos de design (metas, regras, sistemas de feedback e participação voluntária) para motivar, engajar e resolver problemas.

É fundamental distinguir a gamificação do Game-Based Learning (GBL) e dos exergames. Enquanto a gamificação usa elementos de jogos em situações não relacionadas a eles, o GBL utiliza o jogo em si como ferramenta pedagógica, e os exergames são vide-

ogames ativos que exigem movimentos corporais totais para serem jogados.

A integração das tecnologias digitais à Educação Física escolar amplia as possibilidades pedagógicas e potencializa o processo do "se-movimentar", compreendido como expressão da cultura corporal mediada por diferentes linguagens e experiências. Nesse contexto, a inserção de plataformas digitais e ferramentas tecnológicas favorece a diversificação metodológica, o engajamento discente e a ressignificação das práticas corporais no ambiente escolar.

Entre os recursos mais recorrentes nas pesquisas acadêmicas, destacam-se os exergames, como os jogos disponíveis em consoles a exemplo do Xbox com sensor Kinect, que possibilitam a simulação de modalidades esportivas, tais como natação, atletismo e dança. Esses dispositivos promovem a interação por meio do movimento corporal, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, coordenação e percepção espacial, além de estimularem a motivação dos estudantes.

Outro recurso amplamente utilizado refere-se aos QR Codes, empregados, sobretudo, em atividades gamificadas e gincanas pedagógicas. Por meio deles, os alunos podem acessar vídeos educativos, desafios técnicos e orientações para a criação de novos exercícios, ampliando a autonomia, a investigação e a aprendizagem ativa durante as aulas.

No âmbito dos dispositivos móveis, observa-se a utilização de aplicativos específicos, como pedômetros destinados à contagem de passos e aplicativos de monitoramento físico, que acompanham indicadores relacionados ao desempenho corporal e à saúde. Tais ferramentas permitem o acompanhamento de metas individuais e coletivas, favorecendo a conscientização acerca da prática de atividades físicas e da qualidade de vida.

Ademais, destacam-se as plataformas digitais de interação e gestão da aprendizagem, como o Google Classroom, utilizado para a organização de atividades assíncronas, compartilhamento de materiais e devolutivas pedagógicas, e o Mentimeter, que possibilita a coleta, em tempo real, das percepções, opiniões e níveis de compreensão dos estudantes. Essas ferramentas fortalecem os processos avaliativos formativos e ampliam os espaços de participação discente.

Dessa forma, a incorporação de plataformas digitais na Educação Física escolar evidencia-se como estratégia pedagógica inovadora, capaz de articular tecnologia, movimento e aprendizagem significativa, em consonância com as demandas contemporâneas da educação.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Os exergames configuram-se como recursos tecnológicos relevantes no contexto da Educação Física escolar, sobretudo por oferecerem um ambiente seguro e controlado para o desenvolvimento de competências motoras fundamentais. Por meio dessas plataformas, as crianças podem aprimorar habilidades como pontaria, captura e tempo de reação sem o receio de impactos físicos, como ocorre em práticas esportivas tradicionais com bolas e outros implementos. Essa condição favorece a experimentação motora, a autoconfiança e a ampliação do repertório de movimentos.

No que se refere às capacidades físicas e motoras, observa-se que os exergames contribuem significativamente para a melhoria do equilíbrio e da mobilidade funcional, especialmente quando estruturados em intervenções pedagógicas baseadas no movimento corporal ativo. Ademais, tais tecnologias favorecem o desenvolvimento da coordenação motora e da agilidade, aspecto evidenciado em aplicativos de ginástica e simuladores de dança, como o Just Dance, que exigem sincronia, ritmo, lateralidade e precisão gestual. Outro contributo relevante diz respeito à promoção da resistência muscular e da exercitação ativa, constituindo alternativa viável em situações nas quais a prática esportiva convencional se encontra limitada, seja por deficiências físicas, lesões temporárias ou restrições estruturais do espaço escolar.

Para além das dimensões motoras, a gamificação associada aos jogos digitais apresenta impactos expressivos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. As dinâmicas gamificadas estimulam o pensamento crítico e

investigativo ao desafiar os alunos a solucionarem problemas, elaborarem estratégias e tomarem decisões em ambientes interativos. Nesse âmbito, evidenciam-se avanços na atenção concentrada, na memória visual de curto prazo e no raciocínio espacial, habilidades constantemente mobilizadas durante as atividades digitais.

Observa-se, ainda, o desenvolvimento do pensamento sistêmico, uma vez que os jogos operam por meio de relações de causa e efeito, nas quais cada ação desencadeia sequências de acontecimentos que demandam análise prévia antes da tomada de decisão. Paralelamente, verifica-se o aumento do engajamento e da autonomia discente, tendo em vista que os estudantes passam a assumir papel protagonista na condução de sua aprendizagem, participando da construção coletiva de narrativas, desafios e missões pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à redução da incerteza no processo de aprendizagem, proporcionada pelos feedbacks imediatos característicos dos ambientes gamificados. Tais devolutivas permitem que o aluno compreenda seu desempenho em tempo real, monitore seu progresso e reorganize estratégias para o alcance dos objetivos propostos.

Dessa maneira, os exergames e as dinâmicas gamificadas evidenciam potencial pedagógico para a promoção integrada do desenvolvimento motor e cognitivo, reafirmando a pertinência de sua inserção crítica e planejada nas aulas de Educação Física escolar.

Desafios e Considerações Finais Apesar do potencial transformador, a implementação da gamificação enfrenta obstáculos, como a confusão conceitual entre os termos da área e a necessidade de capacitação digital dos docentes. Além disso, o acesso desigual às tecnologias e à internet de qualidade nas escolas públicas continua sendo um desafio crítico.

A gamificação não deve ser vista como uma tendência passageira, mas como uma estratégia pedagógica poderosa que revitaliza atividades tradicionais e amplia os horizontes da Educação Física escolar. Ao colocar o aluno no centro do processo e utilizar plataformas digitais de forma reflexiva, é possível promover um desenvolvimento que integra harmoniosamente o corpo e a mente

BENEFÍCIOS COGNITIVOS DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A gamificação aplicada às aulas de Educação Física evidencia potencial significativo no fortalecimento de processos cognitivos essenciais à aprendizagem, especialmente no que se refere ao aprimoramento de funções mentais superiores, tais como atenção, raciocínio e funções executivas. Ao incorporar mecânicas próprias dos jogos aos contextos pedagógicos, cria-se um ambiente interativo que estimula a participação ativa dos estudantes e favorece o desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

Entre os ganhos mais expressivos, destaca-se o desenvolvimento do pensamento sistêmico. A dinâmica dos jogos digitais e das propostas gamificadas exige que o aluno reflita previamente sobre suas ações, uma vez que cada decisão desencadeia uma cadeia de eventos e respostas que demandam análise estratégica. Tal processo favorece a compreensão de relações de causa e efeito, bem como a elaboração de estratégias mais eficientes para a resolução de desafios.

Outro aspecto relevante refere-se à melhoria da memória e da percepção espacial. O uso recorrente de jogos digitais e exergames contribui para o aprimoramento da memória visual de curto prazo, da cognição espacial e da velocidade de processamento de informações. Essas habilidades são constantemente mobilizadas durante a navegação em ambientes virtuais, na execução de movimentos orientados e na interpretação de estímulos visuais dinâmicos.

Observa-se, ainda, o estímulo ao pensamento crítico e investigativo, uma vez que a gamificação desafia os estudantes a abordarem problemas de maneira criativa, formulando hipóteses, testando possibilidades e construindo soluções próprias. Esse movimento favorece a autonomia intelectual e a capacidade de análise diante de situações-problema.

Em contextos interdisciplinares, especialmente no ensino de Ciências articulado à Educação Física, identificam-se contribuições para o desenvolvimento de habilida-

des relacionadas ao pensamento científico. As práticas gamificadas podem estimular a identificação de problemas, a formulação de hipóteses, a coleta e interpretação de dados, bem como a realização de inferências fundamentadas, aproximando o estudante de práticas investigativas próprias do fazer científico.

Outro benefício diz respeito ao fortalecimento da motivação intrínseca para o conhecimento. As mecânicas de jogo, ao incorporarem desafios progressivos, recompensas simbólicas e sistemas de progressão, funcionam como motores motivacionais que favorecem a aquisição e a consolidação de novas aprendizagens de forma mais duradoura e significativa.

Por fim, destaca-se a redução da incerteza no percurso formativo, proporcionada pelos sistemas de feedback imediato característicos dos ambientes gamificados. Tais devolutivas permitem que o estudante compreenda seu desempenho em tempo real, monitore seu progresso e reorganize estratégias de aprendizagem, contribuindo para processos avaliativos formativos e autorregulados.

Dessa forma, a gamificação revela-se uma abordagem pedagógica capaz de potencializar dimensões cognitivas fundamentais, articulando engajamento, reflexão e construção ativa do conhecimento no contexto da Educação Física escolar.

Além disso, a gamificação promove o protagonismo e a autonomia do estudante, transformando a informação bruta em conhecimento aplicado e saber significativo.

A implementação da gamificação nas escolas enfrenta barreiras significativas que variam desde questões conceituais até limitações de infraestrutura e formação profissional.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Apesar das potencialidades pedagógicas da gamificação no contexto da Educação Física escolar, sua implementação ainda enfrenta obstáculos de ordem conceitual, formativa, estrutural e socioeconômica, que limitam sua efetivação no cotidiano das escolas.

Um dos primeiros entraves refere-se à confusão conceitual existente no campo da gamificação. Observa-se, entre profissionais da educação, a recorrente assimilação equivocada entre gamificação, design de jogos, GameBased Learning (GBL) e o uso pedagógico de jogos digitais propriamente ditos.

Tal imprecisão teórica compromete a compreensão de que a gamificação consiste na aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos não lúdicos, dificultando sua integração de forma estratégica e intencional ao currículo escolar.

Outro desafio significativo relaciona-se à formação e à capacitação docente. A ausência de formação específica voltada ao uso pedagógico das tecnologias digitais constitui uma barreira crítica para a adoção de práticas gamificadas. Muitos professores demonstram insegurança ou dificuldades técnicas no manuseio de ferramentas digitais, plataformas interativas e dispositivos tecnológicos. Soma-se a isso o fato de que grande parte dos docentes foi formada sob paradigmas metodológicos tradicionais, o que pode gerar resistência ou despreparo para atuar em propostas interativas, colaborativas e lúdicas mediadas pela tecnologia.

No âmbito estrutural, destacam-se as limitações de infraestrutura e de acesso tecnológico nas instituições escolares. Problemas relacionados à baixa velocidade da internet, instabilidade de conexão e falhas em redes sem fio comprometem a utilização de plataformas online em tempo real. Além disso, a insuficiência de equipamentos, a morosidade na manutenção de computadores danificados e a escassez de recursos financeiros para aquisição de dispositivos móveis, como tablets e smartphones, configuram entraves recorrentes, sobretudo na realidade das escolas públicas.

Associados a esses fatores, emergem os desafios socioeconômicos vivenciados pelos estudantes. Muitos alunos não dispõem de acesso à internet em seus domicílios ou dependem do compartilhamento de um único aparelho celular entre membros da família. Ademais, dispositivos com baixa capacidade de armazenamento ou desempenho limitado podem inviabilizar o download e a execução de aplicativos necessários às atividades gamificadas, ampliando desigualdades no acesso às experiências educacionais digitais.

Evidenciam-se, ainda, limitações de natureza operacional e logística no ambiente escolar. Em diversas instituições, os laboratórios de informática apresentam estrutura insuficiente para atender turmas numerosas simultaneamente, dificultando a mediação pedagógica por parte de um único docente. Soma-se a isso o fato de que tais espaços são frequentemente compartilhados com outras demandas escolares, reduzindo o tempo disponível para o desenvolvimento de projetos específicos baseados em gamificação.

Por fim, identificam-se barreiras relacionadas ao idioma e ao conteúdo das plataformas digitais. Muitos recursos tecnológicos e jogos educativos são desenvolvidos originalmente em língua inglesa, o que pode dificultar sua utilização por professores e estudantes que não dominam o idioma. Essa limitação linguística interfere tanto na compreensão das instruções quanto na mediação pedagógica das atividades, exigindo adaptações ou traduções que nem sempre estão disponíveis.

Dessa forma, embora a gamificação apresente elevado potencial inovador, sua implementação efetiva demanda investimentos em formação docente, infraestrutura tecnológica e políticas de inclusão digital, de modo a garantir equidade de acesso e qualidade nas práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia.

Em resumo, para que a gamificação se torne uma prática sólida, as fontes sugerem a necessidade de apoio estrutural e pedagógico, além de um investimento contínuo na formação digital dos educadores e no acesso universal às tecnologias

Os exergames (videogames ativos) auxiliam alunos com dificuldades motoras específicas ao proporcionar um ambiente controlado, seguro e altamente motivador para a prática de atividades físicas.

De acordo com os documentos consultados, as principais formas de auxílio são:

Ambiente seguro e livre de medo: Os exergames oferecem um cenário "não assustador" para o desenvolvimento de competências motoras fundamentais. Um exemplo prático é o tênis virtual, onde o aluno pode aprimorar habilidades de pontaria e captura sem o receio de ser atingido por uma bola física, o que é ideal para quem possui insegurança motora.

Estímulo para alunos com disfunções sensoriais: Em crianças com disfunções sensoriais, essas ferramentas aumentam a motivação para o aprendizado e tornam os alunos mais confiantes para enfrentar desafios motores que antes evitariam.

Melhoria de capacidades funcionais: O uso de intervenções baseadas em exergames demonstrou melhorias no equilíbrio, na mobilidade funcional e na velocidade de processamento. Jogos que utilizam sensores de movimento, como os de dança ou esportes simulados, exigem agilidade e coordenação, auxiliando na evolução dessas capacidades.

Desenvolvimento de resistência muscular: Embora a ativação muscular possa ser menor do que no esporte real, os exergames ajudam no desenvolvimento da resistência muscular, servindo como uma alternativa viável quando a prática esportiva tradicional é impossibilitada por deficiências físicas, lesões ou limitações de espaço.

Inclusão de alunos com sobrepeso: Pesquisas indicam que exergames são eficazes para aumentar os níveis de atividade física e desenvolver habilidades motoras em crianças e adolescentes com sobrepeso, que muitas vezes se sentem desmotivados em aulas de Educação Física convencionais.

Feedback imediato: A tecnologia de rastreamento corporal permite que o aluno receba correções em tempo real sobre seus movimentos, o que facilita a autoaprendizagem e o ajuste técnico de exercícios físicos.

Em suma, os exergames funcionam como uma ferramenta de transição e suporte, permitindo que o aluno pratique movimentos básicos e ganhe a confiança necessária para, eventualmente, transpor essas habilidades para o mundo físico

O uso de QR Codes para o ensino de futsal pode ser estruturado de forma dinâmica através de uma gincana ou circuito de estações organizadas no próprio ginásio esportivo. Cada estação deve conter um código impresso que, ao ser lido por um smartphone com acesso à internet, direciona os alunos a vídeos educativos curtos (com menos de 10 minutos) selecionados no YouTube sobre

fundamentos específicos: domínio de bola, passe, condução e chute.
Após assistirem ao vídeo, os estudantes, divididos em grupos, são instigados a criar coletivamente um exercício ou atividade que contemple a técnica estudada, utilizando materiais como cones e bolas.
A cada intervalo de tempo (por exemplo, 15 minutos), os grupos rotacionam entre as estações, onde demonstram e explicam sua criação aos demais colegas, permitindo que todos experimentem as diferentes técnicas de forma prática e colaborativa.
Além dos fundamentos físicos, o QR Code pode ser utilizado para acessar textos reflexivos sobre a organização das equipes, desafiando os alunos a pensarem em regras que evitem a exclusão dos menos habilidosos, diferenciando a "escola" do "futebol de rua".
Ao final da aula, os alunos podem ler um QR Code que os direcione a ferramentas como o Mentimeter ou Quiz, para registrarem suas percepções, sentimentos e conhecimentos adquiridos de maneira imediata.
Essa estratégia é considerada eficaz pois transforma o celular, muitas vezes visto como distração, em um recurso pedagógico móvel e ubíquo que auxilia na visualização detalhada de movimentos e na construção de conhecimentos sobre a cultura corporal. Além disso, a mediação por QR Codes estimula o protagonismo, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos ao resolverem problemas coletivamente na quadra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação na Educação Física escolar não deve ser compreendida como uma tendência efêmera, mas como uma abordagem pedagógica consistente, capaz de promover transformações significativas nas práticas educativas. A integração de plataformas digitais e de elementos estruturantes dos jogos configura-se como uma ponte entre tradição e inovação, possibilitando a ressignificação das práticas corporais e sua aproximação à realidade onlife vivenciada pelos estudantes contemporâneos.
Evidencia-se que as contribuições dessa metodologia para o ambiente escolar são amplas e interdependentes. No âmbito do desenvolvimento motor e cognitivo, as plataformas digitais, (especialmente os exergames), oferecem ambientes seguros e interativos que favorecem o aprimoramento de habilidades como equilíbrio, agilidade e coordenação motora. Paralelamente, as dinâmicas gamificadas estimulam o pensamento sistêmico, a autonomia intelectual e a capacidade crítica, promovendo o protagonismo discente no processo de aprendizagem.
As plataformas digitais, por sua vez, assumem papel mediador nas práticas pedagógicas, transcendendo o uso meramente instrumental. Recursos como QR Codes, aplicativos móveis de monitoramento corporal e pranchetas digitais ampliam as possibilidades didáticas ao problematizarem o esporte, incentivarem a investigação e favorecerem a criação coletiva de movimentos, estratégias e narrativas corporais.
Outro aspecto relevante refere-se à ampliação da inclusão e da motivação nas aulas. A lógica dos jogos contribui para a redução do medo do erro, fortalecendo a autoconfiança e o engajamento dos estudantes. Tal dinâmica possibilita a participação colaborativa de alunos com diferentes níveis de habilidade motora, promovendo experiências mais equitativas e significativas.
Entretanto, para que o potencial transformador da gamificação se concretize, indica-se a necessidade de superação de entraves estruturais e formativos, tais como a insuficiência de infraestrutura tecnológica e a carência de processos contínuos de formação docente voltados à mediação pedagógica na cibercultura. Ressalta-se que o êxito dessa abordagem está diretamente vinculado à intencionalidade pedagógica que a orienta.
Dessa forma, compreende-se que a tecnologia não substitui o “semovimentar”, mas o potencializa, reafirmando a Educação Física como espaço de experimentação corporal rica, diversificada e alinhada às demandas educacionais do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; COUTINHO, Isa de Jesus. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias

ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 2009.
BRACHT, Valter. A Educação Física escolar como prática social. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. New York: ACM, 2011.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2012.

MATTAR, João. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson, 2010.

PRENSKY, Marc. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Senac, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

O DESAFIO DE ENSINAR ARTE NA ESCOLA DO AGORA

EDERSON EDUARDO DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo discute os desafios e as possibilidades do ensino de arte nas escolas públicas da cidade de São Paulo, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Cidade. Parte-se da análise da realidade encontrada em muitas unidades escolares da rede municipal e estadual, onde há carência de recursos, formação e estrutura, mas também há iniciativas potentes por parte de professores e gestores que acreditam na arte como ferramenta transformadora da educação.
O objetivo é refletir sobre como garantir o direito à expressão artística na escola contemporânea, considerando as múltiplas linguagens e contextos socioculturais dos estudantes. A metodologia utilizada é qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental. Conclui-se que, apesar dos obstáculos, é possível promover uma prática em arte significativa quando há intencionalidade pedagógica, formação crítica e diálogo entre os saberes escolares e as experiências culturais das comunidades escolares.
PALAVRAS-CHAVE: arte; escola pública; educação; infância; currículo.
ABSTRACT
This article discusses the challenges and possibilities of teaching art in public schools in São Paulo, based on the BNCC and the City's Curriculum. The objective is to reflect on how to ensure the right to artistic expression at school, considering the students' sociocultural contexts. The methodology is qualitative, based on bibliographic and documentary analysis. The study concludes that despite structural difficulties, it is possible to carry out meaningful and transformative artistic practices through pedagogical intentionality, teacher training and cultural dialogue.
KEY-WORDS: art; public school; education; childhood; curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da arte nas escolas públicas da cidade de São Paulo enfrenta, diariamente, o desafio de resistir à lógica utilitarista que ainda impera sobre o fazer pedagógico. Muitas vezes, a arte é vista como um "tempo livre" ou atividade secundária, sendo relegada a segundo plano em meio a cobranças por desempenho em avaliações externas. Essa realidade impacta diretamente a construção de uma prática artística consistente e significativa no cotidiano escolar.
No entanto, conforme aponta Nunes (1994), a educação precisa ser compreendida como um processo formativo integral e não apenas como mecanismo de transmissão de conteúdo. A arte, nesse contexto, é linguagem fundamental para o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas: sensível, crítica, estética, social, política e simbólica.
O objetivo deste artigo é refletir sobre os desafios enfrentados por professores e escolas públicas da cidade de São Paulo na efetivação de um ensino de arte comprometido com a formação crítica e criativa dos estudantes. Para isso, partiremos de uma análise teórica fundamentada na BNCC (BRASIL, 2017), no Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), e em autores como Barbosa (2010), Vigotski (2003) e Ferreira (2015).
A metodologia adotada é de caráter qualitativo, com base em pesquisa bibliográfica e documental. Ao longo do trabalho, serão apresentadas reflexões articuladas às experiências concretas vivenciadas nas escolas públicas da capital paulista.
Para ilustrar melhor o estudo apresentado, um grande autor nos trouxe uma seguinte reflexão sobre a arte para crianças, onde destaca que a educação deve ser um ato de criação, de autoria, de que a arte jamais pode estar ausente. (FREIRE, 1996.)

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A ARTE COMO DIREITO NA ESCOLA

A ARTE COMO DIREITO NA ESCOLA

Falar sobre a arte como direito na escola é reafirmar a educação como prática de liberdade, sensibilidade e cidadania. A presença da arte no ambiente escolar não pode ser compreendida como um luxo, um acessório ou um recurso pontual. Ela é, antes de tudo,

um direito humano e constitucional, assegurado a todas as crianças, adolescentes e jovens como parte fundamental de sua formação integral.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a arte é um dos componentes obrigatórios da educação básica, devendo ser vivenciada nas linguagens das artes visuais, da música, do teatro e da dança (BRASIL, 2017). A BNCC reconhece que a arte estimula a imaginação, amplia a percepção e a sensibilidade, promovendo o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão e de pensamento crítico. Assim, o ensino de arte vai muito além da técnica ou da reprodução: ele é processo criativo, investigativo e comunicativo.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) segue a mesma direção, afirmando que o ensino de arte deve promover a participação estética, cultural e social dos estudantes, articulando experiências significativas com as realidades dos territórios em que vivem. Ao reconhecer a arte como uma linguagem própria, que comunica sentimentos, identidades e saberes diversos, o currículo paulistano valoriza práticas pedagógicas que partem da vivência, da escuta e da experimentação.

No entanto, a realidade ainda apresenta desafios. Muitas escolas públicas do país, inclusive na cidade de São Paulo, enfrentam dificuldades estruturais para garantir esse direito. Faltam espaços adequados, materiais específicos, tempo pedagógico e, muitas vezes, professores habilitados nas linguagens artísticas. Em muitos casos, o ensino de arte é tratado como uma atividade secundária, desvinculada dos projetos pedagógicos maiores da escola. Como aponta Barbosa (2010), ainda há uma resistência em compreender a arte como área de conhecimento e não apenas como entretenimento.

Essa desvalorização contraria princípios constitucionais e legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 26, que o ensino de arte é componente obrigatório da formação básica do cidadão. Mais do que isso: garante que a arte na escola contribui para o desenvolvimento pleno do estudante, ampliando seu repertório cultural e seu protagonismo no mundo.

Paulo Freire, ao falar sobre educação libertadora, já defendia que a escola precisa ser espaço de criação, e não apenas de transmissão. Para ele, "a educação tem que ser um ato de criação, de que a arte jamais pode estar ausente" (FREIRE, 1996, p. 113). A arte, nesse sentido, é linguagem de liberdade, de resistência, de reconstrução do mundo a partir da experiência estética.

A escola pública precisa, portanto, afirmar-se como lugar onde todos têm direito à fruição artística, à produção simbólica e ao encontro com a diversidade cultural. A arte não pode ser privilégio de poucos ou atividade para dias festivos. Ela precisa fazer parte do cotidiano da sala de aula, ser respeitada em seu tempo e em sua complexidade, e contar com profissionais qualificados e com infraestrutura mínima para que esse direito se realize plenamente.

Quando a arte está presente, a escola se torna mais viva, mais pulsante, mais humana. A escuta se amplia, a imaginação ganha espaço, e os estudantes são convidados a se expressar, a olhar o mundo com outros olhos, a reconhecer sua identidade e a dialogar com a do outro. Por isso, afirmar a arte como direito na escola é também defender uma educação mais justa, mais plural e mais comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criadores.

2.2 A REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

Falar sobre a realidade das escolas públicas de São Paulo é mergulhar em um cenário de contrastes, tensões e, ao mesmo tempo, potências. Em meio à complexidade urbana da maior metrópole brasileira, a rede pública de ensino reflete, em sua estrutura e funcionamento, as desigualdades sociais, econômicas e culturais que atravessam a cidade.

Muitas escolas públicas situam-se em territórios marcados pela vulnerabilidade social, onde questões como violência, insegurança alimentar, habitação precária e ausência de equipamentos culturais e esportivos são parte do cotidiano dos estudantes. Essa realidade impõe à escola um papel que vai além do ensino de conteúdos curriculares: ela se torna espaço de acolhimento, proteção e escuta.

No entanto, apesar da importância social

e simbólica da escola pública, há sérias defasagens estruturais. Falta de manutenção predial, salas superlotadas, ausência de quadras cobertas, laboratórios, bibliotecas em funcionamento e materiais didáticos atualizados são queixas recorrentes entre profissionais da educação e comunidade escolar. De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2022), uma parcela significativa das escolas públicas paulistas ainda não conta com infraestrutura básica adequada, especialmente em regiões periféricas.

No campo pedagógico, os desafios também se multiplicam. A rotatividade de professores, a escassez de profissionais com formação específica (principalmente nas áreas de arte, educação física e língua estrangeira) e a sobrecarga de trabalho impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Como destaca Freire (1996), não há prática educativa libertadora possível sem condições dignas de trabalho e reconhecimento do papel do educador como sujeito político e formador de consciências.

Apesar desse cenário desafiador, é nas escolas públicas que também se encontram histórias de superação, resistência e criação de novas práticas educativas. Professores e gestores que, mesmo diante de todas as dificuldades, constroem projetos interdisciplinares, articulam parcerias com a comunidade, desenvolvem ações de leitura, arte, cultura e ciência. São essas experiências que mostram a potência da escola como espaço de transformação social.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) parte justamente desse princípio: o de que a educação deve reconhecer os territórios, as vivências e os saberes dos estudantes. A proposta curricular municipal é centrada no desenvolvimento integral do sujeito, valorizando múltiplas linguagens e o diálogo com a diversidade cultural da cidade. Isso reforça a importância de uma escola pública que não apenas ensine, mas também acolha, escute, respeite e valorize seus alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), por sua vez, orienta que a escola deve promover competências que articulem conhecimento, pensamento crítico, criatividade e empatia. No entanto, sem investimentos concretos em infraestrutura, formação docente e valorização profissional, tais objetivos tendem a ficar no campo das intenções.

Portanto, pensar sobre a realidade das escolas públicas de São Paulo é reconhecer os entraves históricos que ainda persistem, mas também valorizar as práticas que brotam da resistência cotidiana de quem acredita na educação pública como direito e como caminho para a justiça social. O fortalecimento da escola pública passa pela escuta de seus profissionais, pelo protagonismo dos estudantes e por políticas públicas efetivas que garantam condições reais de ensino e aprendizagem.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A ABORDAGEM TRIANGULAR

Falar sobre formação docente no campo da arte é refletir sobre o compromisso da escola com uma educação estética, sensível e crítica. Em especial, ao considerar a abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, percebe-se que ensinar arte exige mais do que domínio técnico: exige preparo para mediar processos de leitura de imagens, contextos históricos e produção artística, de forma significativa, dialógica e libertadora.

A abordagem triangular, formulada nas décadas de 1980 e 1990, surgiu como resposta às limitações de modelos tradicionais de ensino de arte. Diferente das práticas centradas apenas na técnica ou na espontaneidade, Ana Mae propôs um modelo de ensino que articula três eixos fundamentais: apreciação, contextualização e produção. Essa proposta pressupõe que o aluno não apenas crie, mas que aprenda a observar criticamente as imagens e manifestações artísticas, situando-as em seus contextos históricos, sociais e culturais (BARBOSA, 2010).

Nesse sentido, a formação docente torna-se elemento central para garantir a efetividade da abordagem triangular. O professor precisa estar preparado para promover experiências estéticas significativas, capazes de integrar o repertório cultural do aluno à história da arte e às linguagens contemporâneas. Isso exige um educador que, além de dominar os fundamentos teóricos e metodológicos da arte, também seja sensível ao contexto social da escola, sobretudo na rede pública.

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), o ensino de arte deve promover o protagonismo dos estudantes por meio de práticas investigativas e criativas, integrando os diversos territórios da cidade, as referências culturais das comunidades escolares e as múltiplas linguagens artísticas. Para que isso aconteça, é imprescindível uma formação continuada que atualize os docentes quanto às metodologias, tecnologias e dimensões culturais que atravessam a arte na contemporaneidade.

Infelizmente, a realidade das escolas públicas, principalmente na cidade de São Paulo, evidencia desafios estruturais e formativos. Muitos docentes de arte ainda atuam fora de sua área de formação, enfrentam precarização do trabalho, falta de materiais e espaços adequados, e sobrecarga pedagógica. Como observa Freire (1996), a docência requer compromisso ético e político, mas também condições concretas de exercício da prática pedagógica.

A abordagem triangular, por sua vez, é uma potente ferramenta para superar práticas fragmentadas. Ao integrar leitura, contextualização e produção, ela favorece um ensino mais conectado com o mundo, com os afetos e com os sentidos que os alunos constroem sobre si mesmos e sobre o que os cerca. Contudo, essa metodologia só pode ser implementada de maneira plena se o professor tiver acesso à formação inicial de qualidade e a programas de formação continuada articulados com a prática cotidiana.

É preciso, portanto, reconhecer que a formação docente não é uma etapa pontual, mas um processo contínuo de estudo, reflexão e ressignificação das próprias práticas. A formação para o ensino da arte, à luz da abordagem triangular, implica escuta, abertura ao diálogo com a cultura do aluno, e valorização da arte como conhecimento, linguagem e direito.

Assim, investir na formação docente é investir na qualidade do ensino de arte. Mais do que ensinar a desenhar ou pintar, o educador de arte deve ser capaz de formar sujeitos sensíveis, críticos e criadores, que compreendam a arte como expressão de si, do outro e do mundo. A abordagem triangular é, nesse caminho, uma proposta que contribui para uma escola mais humanizadora, democrática e transformadora.

2.4 POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS

O ensino de arte na escola carrega um enorme potencial transformador. Mais do que uma atividade lúdica ou complementar, a arte tem o poder de romper silêncios, despertar vozes, estimular o pensamento crítico e dar encanto ao cotidiano escolar. Quando respeitada em sua complexidade, ela promove o desenvolvimento integral do sujeito, contribuindo para a formação de crianças e jovens mais sensíveis, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

Na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de arte deve contribuir para a construção da autonomia intelectual, da sensibilidade e da imaginação dos estudantes, por meio de experiências estéticas e culturais diversas (BRASIL, 2017). Ao valorizar linguagens como o teatro, a dança, a música e as artes visuais, a escola passa a dialogar com diferentes modos de ser, sentir e expressar, ampliando o repertório simbólico dos alunos e estimulando o reconhecimento das identidades que os constituem.

A arte também se configura como linguagem de pertencimento. Ao se expressar por meio de cores, gestos, sons e movimentos, o estudante afirma, sua subjetividade e constrói narrativas sobre si e sobre o mundo. Como aponta Ana Mae Barbosa (2010), ao articular apreciação, contextualização e criação, pilares da abordagem triangular, a escola proporciona uma vivência artística que conecta conhecimento, sensibilidade e criticidade, em oposição à mera reprodução técnica.

Essas possibilidades se ampliam quando o ensino de arte está atento às realidades sociais e culturais dos estudantes. No contexto das escolas públicas da cidade de São Paulo, por exemplo, onde muitos alunos convivem com situações de vulnerabilidade, a arte pode funcionar como espaço de acolhimento, escuta e reinvenção. Em oficinas, projetos interdisciplinares, murais coletivos ou atividades performáticas, a arte se manifesta como ferramenta de expressão e resistência, ajudando a ressignificar vivências e a transformar dores em potência criadora.

Segundo Paulo Freire (1996), “a arte precisa estar comprometida com a libertação dos

sujeitos, ajudando-os a ver e reinventar o mundo com novos olhos". Nessa perspectiva, o ensino de arte vai além da técnica: é ato político, afetivo e educativo. É por meio da arte que o aluno pode construir um olhar questionador sobre as imagens que o cercam, sobre os discursos que o atravessam e sobre as estruturas que o moldam.

Outro aspecto transformador está na inclusão e acessibilidade. A arte pode ser ponte para a inclusão de estudantes com deficiência, por meio de linguagens alternativas, recursos sensoriais e tecnologias assistivas. Pode, ainda, promover o diálogo intercultural, ao reconhecer e valorizar expressões artísticas afro-brasileiras, indígenas, urbanas e periféricas, historicamente marginalizadas.

É importante reconhecer que tais transformações exigem investimento na formação dos professores, na ampliação de espaços adequados à prática artística, e na construção de currículos mais abertos e sensíveis às linguagens contemporâneas. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) já propõe um ensino de arte que considere o território, as vivências culturais dos estudantes e os saberes que circulam fora da escola, o que amplia as possibilidades de atuação do docente de forma crítica e contextualizada.

Assim, as possibilidades transformadoras do ensino de arte residem justamente em sua capacidade de afetar, despertar e deslocar. Quando há espaço para criar, imaginar, experimentar e sentir, a escola se humaniza. E quando o professor de arte é respeitado em sua função formadora, com tempo, recursos e escuta, ele pode ser um agente efetivo de transformação social, cultural e subjetiva.

A arte, portanto, transforma porque reconecta o ser humano com sua sensibilidade e sua potência de agir no mundo. Na escola, essa transformação começa com o gesto simples de permitir que o estudante desenhe sua própria história, com linhas tortas, rabiscos, cores vibrantes, pausas, reencontros e recomeços.

2.5 O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS PARA A EXPRESSÃO, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A arte, por sua essência sensível e plural, ocupa um lugar privilegiado na educação, especialmente quando se trata da educação especial. Em um campo que busca garantir o direito de todos à aprendizagem, respeitando as diferenças e potencialidades de cada sujeito, a arte se configura não apenas como linguagem expressiva, mas como um instrumento pedagógico potente de inclusão, comunicação e desenvolvimento integral.

Historicamente, o ensino de arte esteve muitas vezes restrito a um caráter complementar ou recreativo nas escolas. Contudo, nas últimas décadas, movimentos educacionais e pesquisas científicas vêm evidenciando o seu valor formativo, especialmente no atendimento educacional especializado. De acordo com Vigotski (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intimamente relacionado às interações sociais e ao uso de signos culturais, como a linguagem artística. Assim, a arte pode contribuir para a ampliação da consciência, da criatividade e da autonomia de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

No contexto da educação especial, a arte assume múltiplos papéis. Em primeiro lugar, ela atua como linguagem alternativa de comunicação. Muitos estudantes que têm dificuldades na oralidade, na escrita ou no processamento verbal encontram na música, no desenho, na dança e no teatro formas legítimas de expressão. É uma via de dar voz ao que, por vezes, não pode ser dito com palavras. Em segundo lugar, a arte favorece o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. Atividades artísticas estimulam a coordenação motora fina, a atenção, a memória, a organização espacial e a regulação das emoções, como demonstram estudos de Gardner (1995) e outros autores da psicologia cognitiva.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao seu caráter inclusivo. A arte, ao valorizar a singularidade e abrir espaço para diferentes modos de ver e sentir o mundo, rompe com padrões normativos e estimula o reconhecimento da diversidade. Trabalhar com arte na educação especial significa validar a estética do inacabado, do espontâneo, do sensível – e isso é profundamente transformador, tanto para os estudantes quanto para os educadores.

No entanto, para que a arte desempenhe

esse papel efetivamente, é necessário um olhar pedagógico intencional e fundamentado. Isso implica, por exemplo, na formação de professores que compreendam a especificidade da educação especial e que saibam mediar experiências artísticas significativas, adaptando materiais, estratégias e ambientes conforme as necessidades de seus alunos. Também é essencial promover a escuta e o protagonismo dos sujeitos com deficiência no processo artístico, considerando suas escolhas, interesses e modos próprios de criar.

Em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a presença da arte nas escolas deve ser entendida como um direito, e não como um privilégio. Ela não está ali para "ocupar tempo" ou "acalmar" os alunos, como ainda se acredita em alguns contextos, mas para garantir experiências estéticas e educativas que respeitem e potencializem a singularidade de cada ser. Por fim, ao integrar arte e educação especial, estamos não apenas ampliando o repertório de práticas pedagógicas, mas também reafirmando a centralidade da sensibilidade, da imaginação e da cultura na formação humana. A arte, nesse sentido, é mais do que conteúdo escolar: é ponte, é afeto, é transformação.

2.6 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO PARA O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS DA NOSSA CIDADE

O ensino de Artes na perspectiva da Educação Especial ganha novos contornos a partir da adoção do Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Especial. Longe de ser apenas um documento normativo, o currículo apresenta-se como uma bússola ética, pedagógica e política, que orienta práticas comprometidas com a inclusão, a equidade e a valorização da diversidade nas escolas da rede pública paulistana. Ao integrar as especificidades da Educação Especial aos componentes curriculares, entre eles, as Artes, em que o documento reafirma o direito de todos os estudantes, com ou sem deficiência, a vivenciarem experiências estéticas significativas e emancipadoras.

A cidade de São Paulo, marcada por sua diversidade cultural, social e econômica, tem enfrentado o desafio de tornar sua rede educacional cada vez mais inclusiva. Nesse contexto, o ensino de Artes se mostra um campo privilegiado para a construção de um currículo sensível às diferenças. A arte, por sua natureza simbólica, expressiva e plural, oferece múltiplas linguagens para que os sujeitos possam comunicar suas ideias, sentimentos e visões de mundo. Para estudantes da Educação Especial, essa abertura é essencial, pois muitas vezes encontram na arte a principal ou única forma de expressão significativa, especialmente quando há barreiras comunicacionais, motoras ou cognitivas.

O Currículo da Cidade – Educação Especial (SME-SP, 2019) propõe o conceito de "acessibilidade curricular ampliada", compreendendo que o acesso ao conhecimento deve se dar por diferentes meios, recursos e estratégias. No campo das Artes, isso significa adaptar instrumentos, técnicas e suportes, mas também e sobretudo, adaptar o olhar pedagógico. Um olhar que reconhece e valoriza a produção artística dos estudantes com deficiência, respeitando seus tempos, seus modos de fazer e suas narrativas visuais, sonoras e corporais.

Outro princípio central do currículo é a valorização da experiência estética como direito de todos. Isso exige que as práticas em sala de aula não se limitem à reprodução de modelos ou à execução de tarefas, mas que favoreçam processos criativos, críticos e sensíveis. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdo e passa a ser um mediador de encontros: entre os estudantes e as obras de arte; entre os diferentes modos de perceber o mundo; entre o fazer artístico e a construção da subjetividade.

A abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa (2010) e incorporada pelo Currículo da Cidade, torna-se um eixo metodológico potente para o ensino de Artes na Educação Especial. A apreciação, a contextualização e a produção artística são dimensões que se entrelaçam, permitindo ao estudante não apenas criar, mas refletir e dialogar com a arte de forma significativa. Para alunos com deficiência, esse percurso

pode ser facilitado por recursos acessíveis, como materiais táteis, descrições sonoras, pranchas de comunicação alternativa, apoio visual ampliado ou mediação por profissionais especializados.

Entretanto, para que essas propostas se concretizem no cotidiano escolar, é fundamental investir na formação continuada dos professores de Artes e no trabalho colaborativo com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Currículo da Cidade reforça a importância dessa parceria, propondo ações integradas e planejamentos compartilhados que promovam a participação ativa dos estudantes da Educação Especial nas experiências artísticas da escola.

Ainda que o documento traga diretrizes claras e inovadoras, sua efetivação depende do compromisso coletivo da comunidade escolar e do investimento em políticas públicas que garantam recursos, tempo e condições de trabalho adequadas. O currículo, por si só, não muda a realidade; ele oferece caminhos. Cabe aos educadores, gestores e demais profissionais da educação percorrê-los com sensibilidade, escuta e criatividade.

Assim, o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Especial se revela uma importante ferramenta para repensar o ensino de Artes em uma perspectiva inclusiva, que acolhe a diferença como riqueza e reconhece na arte uma linguagem universal de encontro, expressão e transformação. Ao garantir o direito à arte para todos, especialmente para aqueles historicamente excluídos, reafirma-se o papel da escola pública como espaço de dignidade, pertencimento e construção de sentidos.

2.7 A ARTE COMO CAMINHO PARA A VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NAS ESCOLAS

Refletir sobre as relações étnico-raciais na escola é, antes de tudo, reconhecer que a educação precisa assumir um papel ativo na superação das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira. Neste processo, a arte não é apenas uma linguagem ou componente curricular, mas uma potente ferramenta de sensibilização, denúncia, valorização e construção de identidades. Ao ser trabalhada com intencionalidade crítica e afetiva, ela contribui significativamente para o fortalecimento de uma educação antirracista e plural.

A Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB (Lei nº 9.394/96), tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas do país. Mais do que cumprir uma exigência legal, essa inclusão no currículo exige um compromisso ético com a valorização das culturas negras e indígenas, muitas vezes silenciadas ou estereotipadas nos espaços escolares. E é exatamente nesse ponto que a arte se mostra fundamental.

Ao trabalhar com manifestações culturais afro-brasileiras e africanas como o maracatu, o jongo, o samba de roda, o afoxé, a literatura negra, a arte visual de matriz africana, os grafismos indígenas, entre tantos outros, o professor de Artes contribui para ampliar o repertório estético dos estudantes e romper com uma visão eurocêntrica e excludente da arte. Como defendem os estudos de Nilma Lino Gomes (2005) e Petronilha Gonçalves (2003), a valorização das culturas afrodescendentes e indígenas na escola é também um caminho para fortalecer a autoestima de crianças e jovens negros e indígenas, muitas vezes marginalizados pelas estruturas escolares.

Nesse sentido, a arte pode ser compreendida como um espaço de resistência e reexistência. Ao criar, representar e dialogar com outras culturas, os estudantes constroem novos significados sobre si mesmos e sobre o outro. As atividades artísticas possibilitam o contato direto com a beleza, a espiritualidade, os símbolos, os ritmos e as estéticas dos povos afrodescendentes e indígenas, promovendo o respeito, a empatia e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Importante destacar que a proposta não é "folclorizar" ou abordar essas expressões de modo superficial, como acontece frequentemente em datas comemorativas. A escola precisa desenvolver uma abordagem crítica e contextualizada, que problematize o racismo estrutural, o apagamento histórico e os mecanismos de exclusão que ainda operam no cotidiano escolar. A arte, nesse processo, não deve ser vista apenas como "ilustração" de conteúdos, mas como conhecimento em

si, capaz de despertar a consciência social e política dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) reforçam esse compromisso ao orientar que o currículo escolar deve considerar a contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira. O campo da arte, portanto, tem o desafio e a oportunidade de tornar visível o que historicamente foi invisibilizado, permitindo que todos os estudantes se reconheçam nos saberes e fazeres culturais que compõem nossa identidade nacional.

Para que isso ocorra de forma efetiva, é fundamental que os professores de Arte estejam em constante formação, ampliando seus referenciais estéticos e epistemológicos. Também é necessário que as escolas garantam espaço para o protagonismo negro e indígena, seja por meio de projetos interdisciplinares, seja por parcerias com artistas, griôs, mestres da cultura popular e comunidades tradicionais. Essas ações aproximam os estudantes das expressões culturais de seus territórios e reforçam a arte como vivência e não apenas como conteúdo.

A arte, pensando nesse sentido mais amplo, é um caminho possível e potente para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e humanizadora. Quando cultivada a partir das relações étnico-raciais, ela não apenas embeleza o ambiente escolar, mas transforma sensibilidades, provoca diálogos e contribui para formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e comprometidos com a valorização da diversidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se refletir de forma sensível, crítica e fundamentada sobre os múltiplos desafios e potências do ensino de Artes nas escolas públicas da cidade de São Paulo. Foi possível perceber que, embora a arte ainda enfrente resistências, sendo muitas vezes marginalizada por uma lógica pedagógica pautada em resultados imediatistas, ela permanece como um dos mais valiosos instrumentos formativos da educação básica, especialmente quando entendida como direito e linguagem de expressão humana.

A arte na escola é mais do que uma prática estética: é um ato pedagógico, político e afetivo. Ela nos conecta com o sensível, com o outro e com a pluralidade de formas de existir no mundo. Quando compreendida em sua complexidade, a arte possibilita ao estudante afirmar sua identidade, elaborar seus sentimentos, pensar criticamente sua realidade e transformar suas vivências em saberes. Essa potência se amplia quando articulada a abordagens como a triangular, que propõe uma relação ativa com as obras, os contextos e os processos criativos, valorizando a escuta e o protagonismo dos alunos.

No contexto das escolas públicas paulistanas, marcadas por desigualdades históricas, sociais e econômicas, o ensino de arte representa uma janela de possibilidades transformadoras. Mesmo diante de dificuldades estruturais, falta de recursos e formação docente ainda incipiente em muitas unidades, é possível identificar práticas inspiradoras que fazem da arte um espaço de acolhimento, denúncia, resistência e criação. Nessas escolas, a arte tem sido ferramenta de inclusão, de diálogo intercultural, de valorização das relações étnico-raciais e de afirmação dos direitos das pessoas com deficiência.

O Currículo da Cidade de São Paulo, com sua proposta de valorização dos territórios, das culturas locais e das múltiplas linguagens, surge como importante instrumento para a construção de uma prática pedagógica mais sensível, crítica e inclusiva no campo das Artes. Ele aponta caminhos, mas sua efetivação depende do compromisso coletivo de todos os atores educacionais e da valorização contínua da formação docente, das condições de trabalho e do investimento em infraestrutura adequada.

Como nos lembra Paulo Freire, a educação precisa ser um ato criador, e não pode haver criação sem arte. Ao defender a presença plena da arte na escola pública, não estamos apenas reivindicando espaço para uma disciplina, mas afirmando a necessidade de uma educação que forme sujeitos inteiros: sensíveis, criativos, críticos e éticos. Por isso, garantir o ensino de arte com qualidade é também garantir o direito à imaginação, à expressão e à construção de novos mundos possíveis. Afinal, uma escola com arte é uma escola mais viva, mais justa e mais humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
FERREIRA, Maria Luísa. Ensinar arte: desafios e possibilidades na formação docente. São Paulo: Cortez, 2015.
NUNES, Clarice. Educação, linguagem e cultura: ensaios de pedagogia crítica. Petrópolis: Vozes, 1994.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2019.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
VIGOTSKI, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Educação Especial. São Paulo: SME/COPED, 2019.
BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, 2008.
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão).
BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB e estabelece as diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. MEC/SEPPIR, 2004.
GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: GOMES, Nilma Lino. A diversidade silenciada. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
GONÇALVES, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais: desafios e possibilidades. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 85, 2003.

O DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo, analisar a contribuição do desenho infantil para a aquisição da língua escrita da criança no processo de alfabetização. Tais análises pretendem identificar a relação entre a escrita e o desenho. Sabemos que ao serem inseridas no ambiente escolar as crianças possuem suas próprias experiências com a linguagem escrita, por meio de sua participação e interação no ambiente familiar e em seu convívio social, através das formas que os materiais escritos se apresentam no seu cotidiano, por exemplo, lista de supermercados, rótulos de produtos utilizados, ao ver um adulto assinar o próprio nome, entre outros. Permitindo assim, que a criança tenha um contato inicial com o universo da leitura e escrita, percebendo que se trata de uma forma de comunicação. Para fundamentar nossos estudos alguns teóricos foram essenciais como: Georges Henri Luquet, Viktor Lowenfeld, Florence de Mèridieu e Edith Derdyk que em seus estudos concluíram que o desenho é fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Contamos também com as autoras: Emília Ferreiro; Ana Teberosky que dialogam sobre o processo de aquisição da escrita e Analice Dutra Pillar que com suas pesquisas, aponta resultados significantes na relação entre a língua escrita e o desenho infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Infantil. Alfabetização. Língua Escrita.

INTRODUÇÃO

O desenho é uma das formas de expressão mais antigas da humanidade. Utilizado como forma de comunicação desde a pré-história, quando os primeiros homens através de pequenas figuras desenhadas nas cavernas manifestavam suas ideias e pensamentos, funcionando como escrita. Com o passar do tempo e o desenvolvimento humano, foi ganhando novas formas, novos traços e aperfeiçoando- se até a realidade atual. Hoje faz parte das atividades escolares, principalmente na fase da Educação Infantil.

Sendo o desenho uma importante forma de expressão, é através dele que muitas vezes a criança conta sua história, traduzindo o que sente, pensa e deseja. Uma atividade natural, que deve ser respeitada e considerada importante em suas diferentes etapas. Assim como em outros fatores da aprendizagem, a criança aperfeiçoa seus desenhos gradativamente e essa prática contribui com sua evolução em diferentes aspectos.

No período de alfabetização, a criança traz consigo suas primeiras experiências gráficas na forma do desenho. Nessa perspectiva o desenho é uma linguagem significativa, pois por intermédio dele a criança manifesta sua concepção de mundo, construído pela relação sujeito objeto. Fazendo-se necessário ao professor respeitar, valorizar, organizar propostas novas para intervir e mediar por meio de sondagens, o desenvolvimento e potencialidades que o grafismo pode contribuir no processo de formação da criança.

Desta forma neste trabalho pressupõe-se a importância do desenho como instrumento pedagógico no processo de construção das diversas linguagens, assim como instrumento necessário no processo de alfabetização. Considerando ainda a contribuição do desenho para a inclusão e participação da criança no mundo letrado. Para desenvolver este estudo a metodologia utilizada constitui-se da pesquisa bibliográfica fundamentada em teóricos que desenvolveram seus estudos sobre o desenho infantil, dentre eles, podemos destacar: Georges Henri Luquet, Viktor Lowenfeld, Florence de Mèridieu, Edith Derdyk. Para compreendermos a relação entre o desenho infantil e a escrita da criança na alfabetização, utilizamos como referenciais teóricos: Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Analice Dutra Pillar dentre outros. Ressalto também a consulta de documentos oficiais do ministério da educação tais como: Parâmetros curriculares Nacionais, Referencial Curricular para Educação Infantil.

O DESENHO E A HISTÓRIA

O desenho é uma linguagem antiga que "sempre esteve presente desde que o homem inventou o homem. Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra" (DERDYK, 1993 p. 10). Segundo a autora o desenho faz parte da vida humana desde a criação do homem, passando por diferentes caminhos ao longo da evolução, dessa forma se apresenta de forma transitória, versátil e natural que possibilita a utilização do mesmo em vários momentos. Desde a pré-história, nas cavernas, ficaram gravados por meio do desenho os hábitos e experiências dos primitivos que usavam as pinturas rupestres como forma de se expressar e comunicar. Ao longo dos séculos o desenho passou a ser utilizado cada vez mais e de formas diferentes, sendo o primeiro registro produzido pelo ser humano para se expressar graficamente.

O desenho assumiu um papel diferente em cada sociedade. No Egito, ganhou status sagrado, onde era usado para decorar tumbas e templos construídos pelos povos da região. Mesopotâmicos, chineses e povos do continente americano desenvolveram cada qual um sistema diferente de desenhar com significados próprios e que caracterizavam cada população. Ao longo do tempo o desenho foi representado em diferentes materiais, como: barro, pedras, argilas, madeiras e finalmente no papel conhecido atualmente (ZATZ, 2002, p. 20).

Aqui no Brasil, no século XIX, devido a Revolução Industrial o desenho passou a apresentar-se com um sentido utilitário para o trabalho. Na prática, o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias apresentava-se com uma concepção neoclássica valorizando o contorno, o traçado, e a repetição de modelos. A cópia e o desenho geométrico visavam a preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fabricas quanto em serviços artesanais. Ainda nas primeiras décadas do século XX, continua evidente nas classes sociais mais baixas a relação entre o ensino do desenho e o trabalho. Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo a "pedagogia tradicional", utilizavam exercícios, com reproduções de modelos produções de modelos prontos, objetivando principalmente a repetição e o aprimoramento da destreza motora.

Com a influência do ideário da Escola Nova na educação do Brasil, o ensino das artes e o desenho sofreram grandes mudanças, sendo valorizando a livre expressão, a espontaneidade e a experimentação. Os professores que aderiram a Pedagogia Nova passaram a trabalhar diferentes métodos e atividades motivadoras, centradas nos interesses individuais dos alunos. Nesta época autores como John Dewey e Victor Lowenfeld, dos Estados Unidos, influenciaram estas mudanças no trabalho dos professores brasileiros. Além disso, alguns intelectuais passaram a interessarem-se pela produção gráfica das crianças.

O interesse pelo desenho infantil no campo pedagógico ocorre no fim do século passado. "(...) descobre-se a originalidade da infância, depois da influência das ideias de Rosseau em pedagogia leva a distinguir diferentes etapas no desenvolvimento gráfico da criança" (MÈRIDIEU, 2006, p. 2). Para o autor a criança começa a ser vista individualmente em sua totalidade, e a partir de então começam os estudos e descobertas do universo infantil acerca do seu desenvolvimento gráfico.

Ao analisarmos historicamente veremos que o homem sempre desenhou, "sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade" (DERDYK, 1993, p. 10). De acordo com a autora o desenho contribui para o desenvolvimento da linguagem e propiciou o nascimento da escrita.

O SIGNIFICADO DO DESENHO PARA A CRIANÇA

A criança está sempre em movimento por conta das transformações físicas, perceptivas, psíquicas, emocionais e cognitivas. Estas mudanças promovem na criança curiosidade, a experimentação numa busca continua pelo novo. A infância é uma época de descobertas, aventuras e magia, é nesta fase que a criança começa a criar conceitos e relações novas a respeito do que se aprende.

Ao desenhar a criança está integralmente presente no ato, não sendo possível dissociar as partes do corpo que atuam na construção do desenho, com a mão, a visão, a memória, o movimento corporal, todos atuam simultaneamente na elaboração de sua produção pessoal. Ao emitir seus primeiros traços, a criança sente prazer no seu gesto, ao deixar impressa sua marca seja no papel ou em outras superfícies o importante é deixar seu registro sua expressão, neste momento à criança também exerce um domínio sobre seus movimentos.
A criança tem no desenho a forma mais adequada de comunicar-se com o mundo e com os outros, por isso é preciso que seja levada a sério sua forma de expressão, sendo importante valorizar o desenho desde o início de sua vida e durante o período escolar. O universo infantil tem de ser estimulado, desafiado, confrontado de forma que venha a favorecer o desenvolvimento da criança através de descobertas, contribuindo assim para a ampliação de seu repertório artístico e libertando sua imaginação.

Segundo Florence de Mèridieu, a criança realiza sua expressão gráfica pela primeira vez através do desenho, seu corpo todo se projeta ao realizar o grafismo para permitir que o espaço corporal exigido em suas ações atinja sua plenitude. Ainda de acordo com o autor, a linguagem escrita exerce uma fascinação sobre o olhar da criança, é parte atraente do universo adulto, e a criança tenta reproduzir em seus desenhos essa "escrita fictícia, traçada em forma de dentes de serra" (MÈRIDIEU, 2006, p. 11)

ANALISE COGNITIVA DO DESENHO INFANTIL
Para diversos autores, o desenho da criança possui alguns estágios de desenvolvimento, dividido com critérios na idade, na capacidade motora, fatores biológicos, sociais, econômicos e culturais. Inicialmente observa-se que a criança começa a desenhar pelo simples prazer, posteriormente desenvolvendo a vontade e representar o que vê.
Levando em consideração essas especificidades do desenho infantil, e por esse ser uma forma de revelar o desenvolvimento cognitivo, emocional e expressivo da criança, ele tem sido um objeto de estudo abordado por diferentes profissionais, como: psicólogos, sociólogos, psiquiatras, pedagogos entre outros. Diversos teóricos se dedicaram no estudo do desenvolvimento gráfico infantil (MÈRIDIEU 2006).
Apresento as concepções teóricas de alguns autores que desenvolveram suas pesquisas e estudos sobre os estágios de desenvolvimento deste processo gráfico.
Georges Henri Luquet (1969) foi o percursor do estudo sobre o grafismo infantil, dedicou suas pesquisas a entender como a criança desenha, elaborando assim quatro estágios de desenvolvimento sendo: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual.
No primeiro estágio realismo fortuito, a criança tem por volta de dois a três anos de idade, realiza traços sem objetivos, é movida pelo simples prazer provocado pelos movimentos de suas mãos. Pode até tentar representar algo, mas sem qualquer pretensão de perfeição. Está fase tem como indicador os rabiscos.
Segundo estágio realismo falhado, entre três á quatro anos de idade, a criança começa a fazer o desenho propriamente dito com a intenção de reprodução fiel, mas por ainda não possuir desenvoltura nos movimentos encontra dificuldades para representar o objeto desejado.
No terceiro estágio realismo intelectual, de quarto á oito anos de idade, a criança desenha o objeto e não o que vê. Subdividindo em dois processos "o plano deitado (os objetos não são representados em perspectiva, mas deitados em torno de um ponto ou eixo central, por exemplo, as árvores de cada lado da estrada) e a transparência ou representação simultânea do objeto e seu" (MÈRIDIEU, 2006, p. 22). Como esclarece o autor, a criança revela em suas produções gráficas os detalhes e pormenores, começa a representar fielmente o objeto como o vê, superando assim as dificuldades do estágio anterior.
Por fim o último estágio realismo visual, que ocorre entre nove á doze anos de idade, nesta etapa o desenho da criança assume sua fase adulta "marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às leis, daí um

empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo, que perde seu humor e tende a juntar-se as produções adultas" (MÈRIDIEU, 2006, p. 5). Refletindo a fala do autor, a criança começa a desenhar o que vê e perde sua espontaneidade, que tinha na fase anterior. Do mesmo modo os autores Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), também contribuíram com seus estudos e pesquisas no desenvolvimento do grafismo infantil, e estabelecem diferentes concepções teóricas para a evolução dos estágios.
Sendo eles: o estágio da garatuja, o estágio pré-esquemático, o estágio esquemático e o estágio do realismo.
O primeiro estágio proposto pelos autores é das garatujas, por volta de dois a quatro anos, a criança realiza seus primeiros rabiscos, livres das influências externas. Suas garatujas são realizadas pela simples expressão, apenas para registrar movimentos. Neste estágio a garatujas recebem quatro características diferentes: Garatuja Desordenada; marcada por um movimento contínuo no papel, não respeitando o limite da folha; Garatuja Controlada; movimento contínuo no papel, respeitando o limite da folha; Garatuja Nomeada; quando a criança tira o lápis do papel e começa a fazer traços diferentes (bolinhas, pauzinhos), e dá nome ao seu desenho, por fim a Garatuja Diagramada; difícil ser encontrada, geralmente as linhas se unem em forma de mosaico, remete-se a figuras abstratas.
Após o estágio das garatujas, surge o pré-esquemático, que se inicia aos quatro anos e dura até aos sete anos de idade. Segundo os autores Viktor Lowenfeld e Brittain, a criança neste estágio:

(...) faz representação típica de um homem apenas com a cabeça e pés e começa desenhando uma quantidade de outros objetos do seu meio, com os quais teve contato. Essas figuras ou estes objetos aparecem colocados e um tanto desordenados no papel e podem variar consideravelmente de tamanho (1977, p. 54)

Analisando as considerações dos autores, podemos dizer que neste período a criança começa representar o ambiente a sua volta, seu desenho vai se modificando e adquirindo novas formas, as pessoas que são significativas para ela vão aparecendo, ainda que de modo desordenado no papel. E quanto maior for à interação da criança e mais estímulos do ambiente a mesma receber, mais ricas serão suas produções gráficas.

No terceiro estágio esquemático, começa com sete anos e estende-se aos nove anos. Durante esta fase a criança se utiliza de diferentes formas para desenhar uma figura, elabora o desenho com maior riqueza nos detalhes, a figura humana recebe todas as suas formas como: boca, nariz, pernas, braços, cabeça (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977).

Por fim o quarto estágio realismo, entre nove á doze anos. A criança tem a preocupação de fazer um desenho mais detalhado e fiel ao que vê. Assim passa a se interessar por pequenos detalhes colocando os objetos que desenha em filas ordenadas no papel. Nesta fase a criança tem uma maior consciência em relação ao que está a sua volta e interpreta o mundo ao seu modo.
Podemos observar que no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui graficamente, pois quando se apropria desse sistema de representação gráfica, adquire maior capacidade de representar o que sente, pensa e o que quer comunicar, garantindo assim um desenvolvimento cognitivo e social.

Alguns autores acreditam que com o desenvolvimento dos estágios do desenho na criança, ocorre também paralelamente o desenvolvimento da escrita, sendo possível estabelecer relações, pois "(...) desenho e escrita tem origem gráfica comum. Só depois a criança diferencia as marcas gráficas figurativas das não figurativas, constituindo o desenho e a escrita como objetos substitutos" (PILLAR, 2002, p. 27).

Com base na autora, podemos entender que para criança o desenho e a escrita se interagem, mesmo sendo duas linguagens distintas, e muitas vezes se complementam cada uma em suas especificidades.

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

A escrita é considerada uma importante linguagem para a evolução da humanidade, pois a partir do seu crescente desenvolvimento, tornou-se um instrumento social a ser ensinado. Fazemos parte de uma sociedade onde a cultura da escrita é predominante, e cumpre diferentes funções no nosso dia-a-dia, sua forma de se apresentar cotidianamente é diversa, seja pelos documentos que precisamos utilizar como: carteira de identidade, vale transporte, cartões de crédito, dinheiro, ou por meio de informações tais como: letreiro de ônibus, rótulos de produtos, avisos, bula de remédio, manual de instrução, jornais, revistas, placas de sinalização, entre outros. Tudo isso é parte da nossa sociedade letrada.

Sabendo que a aprendizagem escrita tem sua funcionalidade, dentro e fora do ambiente escolar, diversos autores realizam pesquisas, estudos e investigações para compreender melhor o processo de alfabetização, dentre eles destacamos Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que promovem discussões sobre a aquisição da língua escrita, levando em consideração a subjetividade da criança, a forma com que a mesma reflete sobre a escrita e reconstrói o código linguístico. Seus estudos trouxeram contribuições teóricas significativas para o processo de alfabetização.

No livro "A Psicogênese da Língua Escrita", embasado nos resultados de pesquisas e estudos referentes à exploração da escrita, as autoras descreve os níveis e as principais características das hipóteses sobre a linguagem escrita traçadas pelas crianças, sendo eles: présilábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

No primeiro nível pré-silábico, "escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). A criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, para representar as palavras se utiliza de suas garatujas. Nesta fase a criança não tem estabilidade na escrita, e só ela é capaz de falar o que escreveu e naquele momento. Pode ocorrer o uso de números misturados às letras e símbolos. A criança supõe que a escrita dos nomes seja proporcional ao tamanho, exemplo: nomes grandes são iguais coisas grandes, coisas pequenas são iguais nomes pequenos.

O nível silábico caracteriza a escrita com uma letra para cada sílaba pronunciada da palavra. A criança entende que escreve aquilo que fala, e busca corresponder à parte sonora da parte escrita. Há uma evolução na escrita da criança neste nível e segundo Emília Ferreiro "a hipótese silábica é da maior importância por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras" (FERREIRO, 1985c, p. 25 Apud PILLAR, 2012, p. 81).

Nesta fase a escrita da criança passa pela transição do silábico sem valor sonoro para silábico com valor sonoro, a quantidade de letras utilizadas pela criança agora será associada aos sons da fala, cada emissão sonora será representada por uma letra.

Terceiro nível silábico alfabético é possível constatar um grande avanço da criança na construção da escrita. Reconhecem as letras, as formas, os nomes das letras e compreende que a sílaba é composta por uma, duas, ou mais letras. Está fase também é bastante conflitante para a criança, pois não domina totalmente a segmentação das palavras nas frases, tem dificuldades com as sílabas complexas. "Uma grafia para cada sílaba não é suficiente para representar as palavras, pois, escrevendo silabicamente os outros não conseguem ler o que foi escrito" (PILLAR, 2012, p. 83). Ao analisarmos as palavras da autora, podemos perceber que a criança faz a sua reflexão sobre a sua escrita, que corresponde a um desenvolvimento positivo no seu processo de alfabetização.

Por fim o nível alfabético, ao chegar neste período à criança consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala, compreende a organização dos códigos, conhece sílabas simples e complexas, escreve com muitos erros ortográficos, principalmente na transcrição de fala. Para as autoras, "a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas, no sentido estrito" (FERREI-

RO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Pois a criança, já tem um domínio sobre a complexidade do processo de alfabetização.

As intervenções e mediações do professor serão de total importância para a consolidação do processo de alfabetização. Tendo em vista que a criança percorreu um longo caminho de acertos e de erros, de grandes conflitos que formam um papel decisivo no seu processo de aquisição da língua escrita. Vale ressaltar que é extremamente necessário considerar os saberes que as crianças trazem consigo, além de sua individualidade e seu ritmo, devendo estes fatores serem respeitados durante sua permanência no ambiente escolar.

O DESENHO E A ESCRITA

Anteriormente vimos às teorias sobre o processo de desenvolvimento do desenho infantil e de igual modo o processo de aquisição da língua escrita, ambos em suas especificidades, nos possibilitou compreender como de fato o indivíduo se apropria e se desenvolve cognitivamente nessas diferentes linguagens.

A criança ao longo do processo escolar, precisa ser considerada em sua subjetividade, pois está dotada de informações e experiências que não devem ser ignoradas, mas ser um ponto de partida significante, para que a partir daí a criança construa seu conhecimento nas diversas aprendizagens. Os professores precisam refletir sobre as suas práticas em sala de aula, trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar e de maneira contextualizada. Quando não é trabalhado o real e o concreto com os alunos, o ensino-aprendizagem fica prejudicado e os alunos apresentam maiores dificuldades.

As práticas da sala de aula tendem na maioria das vezes inibir a capacidade de criação dos alunos, devido sua estrutura circular, a inserção da criança no sistema de escrita, tem deixando de lado a valorização de outras diferentes linguagens que possibilitam o desenvolvimento dos indivíduos. Portanto é necessário que a escola juntamente com seus educadores, organize novas propostas, articule a interação das diversas linguagens, para assim garantir a aprendizagem e oportunizar o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi analisar a contribuição do desenho infantil na aquisição da língua escrita no processo de alfabetização da criança. Entendemos que as diferentes formas de expressão da criança possibilitam o seu desenvolvimento e facilita suas aprendizagens.

Tratamos em especial do desenho infantil, de modo que não dever ser considerado apenas como modalidade de expressão ou representação da realidade, mas também como resultado de uma leitura do que a criança pensa, vê e sente. O desenho da criança não pode ser considerado desprovido de significações, pois são formas de representação simbólica pela qual a mesma manifesta sua visão de mundo de acordo com a fase ou idade a qual se encontra, dotada de um determinado nível de desenvolvimento.

Podemos observar ao longo deste estudo que o desenho antecede a aprendizagem da escrita convencional, implica, portanto, nas mudanças significativas que acontecem gradativamente na passagem dos primeiros rabiscos para representações cada vez mais ordenadas. Verificamos a complexidade que a criança encontra para se apropriar do sistema de escrita, logo entendemos a importância de possibilitar no processo de alfabetização a interação entre desenho e escrita. Mesmo sabendo que o desenho e a escrita representam grafias diferentes, a criança quando escreve, também faz seu desenho para garantir o significado do que escreveu. Pois em sua concepção sabe que ainda não tem o domínio da linguagem gráfica da escrita, e no desenho ela encontra segurança, sabe que pode expressar o que pensa e todos compreenderam.

Acredito, portanto, que é fundamental que durante este processo de desenvolvimento, a escola tenha consciência, que o ato de desenhar é fruto de criação, de uma criação subjetiva, não cabendo, reprimir, comparar, impor é preciso permitir a liberdade de expressão e a manifestação de cada criança. O cultivo do desenho é importante para que a mesma exerça sua autonomia diante das suas criações, ao fazerem seus trabalhos ar-

tísticos, embora influenciada pela cultura do meio em que vive a criança reflete sua arte, cabendo aos profissionais da educação atuar como mediadores para que os educandos sejam protagonistas no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. O espaço do desenho: A educação do educador. 16ª Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1999.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione: 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Editora: Artmed, 1999.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: Sala de aula formação de professores. Porto Alegre: Editora: Artmed, 2003.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo, Editora: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Barcelos: Cia Editora do Minho, 1969. MÈRIDIEU, Florence. O desenho infantil. 11ª Ed. São Paulo: Editora: Cultrix, 2006.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita como sistema de representação. 2ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SIMAS, Daiana Leão. Riscos e rabiscos: A contribuição do desenho infantil para a alfabetização. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

ZATZ. Lia. Aventura da escrita: história do desenho que virou letra. 2ª Ed. São Paulo: Editora: Moderna, 2002.

LETRAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ELIZABETE DOS REIS SILVA E SILVA

RESUMO

Alfabetização é um conceito muito discutido no campo educacional. Ao longo do tempo passou por diversas transformações em seus aspectos teóricos e metodológicos. Com objetivo de superar a visão mecânica do conceito de alfabetização que se remete a habilidades de codificar e decodificar, surge o conceito de letramento, definido como a apropriação da leitura e da escrita para uso social. Apesar de indissociáveis, ambos os conceitos são distintos, necessitando assim de um melhor esclarecimento sobre os mesmos. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo favorecer o entendimento dos conceitos de alfabetização e letramento e, com isso, contribuir para uma maior reflexão acerca das teorias e práticas que norteiam o processo de alfabetização na escola. Nesse cenário, torna-se essencial um estudo sobre as práticas pedagógicas na perspectiva do letramento que norteiam todo o trabalho educativo na escola

Palavras chave: Alfabetização. Letramento. Práticas

INTRODUÇÃO

O conceito de alfabetização sofreu, ao longo do tempo, inúmeras transformações tanto teóricas como metodológicas. É comumente definido como o aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação.

Esse processo não pode ser resumido apenas na aquisição das habilidades de codificar e decodificar, mas também, na capacidade de interpretar e produzir conhecimento.

Muitos desafios estão presentes no processo de alfabetização, os professores e a escola como um todo, encontram dificuldades para o seu desenvolvimento, tanto nos aspectos emocionais e afetivos como em problemas de comportamento, desenvolvimento cognitivo, orgânico e motor, ou seja, questões que vão além dos muros da escola.

No entanto, buscando superar um conceito de alfabetização no qual esse processo é caracterizado de forma mecânica e sem sentido que não atende as reais necessidades do indivíduo enquanto ser reflexivo e atuante, surge o conceito de letramento que pode ser entendido como a apropriação da leitura e da escrita para uso social, influenciando assim de forma política, social, econômica e cultural na vida dos sujeitos.

O termo letramento representa uma dimensão mais ampla do conceito de alfabetização. Sugere a discussão acerca da necessidade de compreender as práticas pedagógicas como um conjunto de atividades expressadas por determinado grupo social, em diferentes aspectos da vida, demonstrando a necessidade de uma diversidade de atividades para os mais diferentes grupos por meio das funções e usos da língua.

É possível compreender o letramento como a busca de informações e conhecimentos através de leituras de diferentes gêneros textuais, como ler para seguir instruções, usar a escrita para se orientar no mundo, descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita.

Apesar de conceitos indissociáveis, alfabetização e letramento são práticas diferentes, podendo gerar conflitos pedagógicos caso tais conceitos não estejam claramente definidos no ato educativo.

Ao compreender efetivamente ambos os conceitos são importantes que os educadores tenham a clareza das práticas pedagógicas que favorecem a alfabetização na perspectiva do letramento bem como o conceito de currículo e sua construção, o que norteia o trabalho educativo e a função social da escola.

Atrelado a isso a escola como um todo e o professor em especial devem estar atentos às possíveis dificuldades de aprendizagem que os alunos podem apresentar, pois são questões que influenciam diretamente no sucesso ou fracasso do processo de alfabetização e ensino e aprendizagem como um todo buscando assim apoio em especialistas e estratégias específicas para cada caso.

Com o objetivo de clarear as definições dos termos alfabetização e letramento bem como evitar confusões conceituais, a presente pesquisa busca contribuir para uma maior reflexão acerca das teorias e práticas que norteiam o processo de alfabetização na escola bem como para uma aprendizagem significativa para os alunos.

ALFABETIZAÇÃO

A compreensão acerca do conceito de alfabetização está relacionada ao aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. Pode ser definido ainda como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática bem como suas variações.

Tal processo não pode ser resumido apenas na aquisição das habilidades mecânicas de codificação e decodificação do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento.

Na ideia de Gourlat (2014) no decorrer do processo de alfabetização é possível adquirir conhecimento fundamental para o processo de escolarização como um todo, atrelado ao valor social da leitura e da escrita e para a inserção dos indivíduos no mundo da escrita.

Além disso, envolve também novas formas de existência e participação política, que se relacionam à compreensão das diferentes linguagens sociais e à possibilidade de transformação dessas linguagens.

Ferreiro (1996) destaca que a aprendizagem da escrita evolui, não sendo necessário estabelecer relação desde o início entre letras e sons, mas é tardia a descoberta de que a escrita representa a fala.

Outro aspecto importante nesta evolução refere-se ao aspecto conceitual da escrita. Para que os alunos descubram o caráter simbólico da escrita, é preciso oferecer-lhes situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento. Este aprendizado é considerado fundamental, ao lado de outras habilidades.

Num primeiro contexto, o sucesso do ato de alfabetizar se restringe aplicação de técnicas que objetivam a descoberta da escrita a partir da estrutura da fala. Dessa prática mecânica surgiram alguns dos métodos de alfabetização mais utilizados nas salas de aula em todo mundo.

Soares (2004) explica que, no Brasil, até os anos 80, a alfabetização escolar foi marcada por uma alternância entre métodos, entre sintético e analítico, porém, sempre com o mesmo pressuposto, ou seja, de que para aprender o sistema de escrita, a criança dependeria de estímulos externos selecionados ou artificialmente construídos, com o objetivo de dominar esse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, para só depois atribuir complementos a esses verbos, como ler textos, livros, escrever histórias, entre outros.

Para Soares (2004, p.3),

Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentenciação), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Nesse sentido, percebe-se que as mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história no ensino da língua escrita, na alfabetização no início da escolarização enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita.

O método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia. O que se destaca neste método é o processo que consiste em partir das partes do todo, sendo letras os elementos mínimos da escrita. O método analítico insiste no reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes se faz posteriormente (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.19).

Ao tratar da alfabetização na corrente mecanicista entende-se que tal prática concentra-se exclusivamente no desenvolvimento das habilidades específicas de codificar e decodificar o código escrito. Esse processo sugere dois pressupostos essenciais: a compreensão da escrita como um código que transcreve a fala e a concepção de que o aprendizado da escrita dar-se-ia por meio de experiências que promovessem a descoberta da relação entre a escrita e a fala.
Para Senna (1995, p.224 apud Portes e Senna p.204-205, 2012),
A alfabetização mecanicista é estritamente instrumental – uma fase anterior e imprescindível à própria escolarização do indivíduo, pois, por meio dela, objetiva-se exclusivamente garantir ao aluno a possibilidade de ter acesso à língua da escola: a forma escrita da língua oral.

De certa forma, os métodos tradicionais de alfabetização inicial consistem num processo no qual o professor transmite seus conhecimentos aos seus alunos.
Porém, Duarte e Rossi (2008) explicam que muitos desses professores não estão capacitados para compreender algumas dificuldades que a criança enfrenta antes de entender o verdadeiro sentido da leitura e escrita.

LETRAMENTO
Na busca por caminhos para enfrentar os desafios acerca dos entraves relacionados à educação e, aprofundar o entendimento dos fundamentos teóricos e das diretrizes para o processo de alfabetização, surge o conceito de letramento em meados da década de 1980 ganhando destaque, porém, no cenário educacional brasileiro, na década de 1990 com alguns estudos representativos nessa época.

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.2).

O letramento se refere à apropriação da leitura e da escrita para uso social, influenciando assim de forma política, social, econômica e cultural na vida dos sujeitos ou grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta se torne parte de suas vidas como meio de expressão e comunicação.
O sujeito torna-se usuário da leitura e da escrita na vida social. Pode-se dizer assim que, letrado é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura para usá-las com propriedade, garantindo uma participação mais atuante e reflexiva nas diversas situações sociais.
De acordo com Soares (2003), o termo letramento ampliou o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. Surgiu como uma condição para sobrevivência e conquista da cidadania, no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Letramento não deve ser definido necessariamente como o resultado de ensinar a ler e a escrever, mas sim, como o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um sujeito como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da es-

crita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2004, p. 96-97).

O surgimento de tal conceito pode ser visto como resposta a uma necessidade de compreender e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, tradicionalmente tratado como processo de alfabetização.
Assim, é possível considerar que letrar é direcionar, conduzir a criança ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita, é inseri-la ao campo das letras em seu sentido e contexto social, é fazer com que a criança tome gosto pelo hábito de ler, e a alfabetização compreende a decodificação e assimilação dos signos linguísticos; alfabetizar está em inserir a criança para a prática da leitura, ou seja, fazer com que se aprenda a ler, mas isso não implica em criar hábito da leitura, pois sabemos que há sujeitos alfabetizados que necessariamente não tomam gosto pelo hábito de ler, ou não leem com frequência, dizemos portanto que não basta alfabetizar a criança, é preciso letrá-la ou conduzi-la aos diversos tipos de expressões textuais, é capacitar a criança a criar relações com práticas de leitura e escrita, é compreender e questionar, sobretudo fazer a chamada leitura do mundo a partir de suas práticas sociais (MELO, 2013, p.1).

É importante ressaltar que não existem indivíduos sem algum tipo de letramento, pois, todas as pessoas fazem de alguma forma, uso da escrita e de sua prática social, independente de condição socioeconômica ou intelectual.
Na ideia de Soares (2004) à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais dependentes da língua escrita tais comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo importância, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar, tradicionalmente falando
Acrescenta que em consequência, tal visibilidade traduziu-se em duas possibilidades: ou uma adjetivação da palavra alfabetização (alfabetização funcional - expressão bastante difundida) ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização como por afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”.
Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização (como sugeriu Emilia Ferreiro em recente entrevista concedida à revista Nova Escola, n. 162, maio 2003); no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes (SOARES, 2004, p.2).

ALFABETIZAZÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA
É evidente a compreensão de que o processo de letramento começa muito antes de a criança entrar na escola, através das experiências diárias, porém, a instituição de ensino é o local onde ocorre a efetivação do processo de alfabetização culturalmente entendido como a habilidade de ler e escrever. Melo (2013) afirma que a escola é o local onde o sujeito aprende a ler e a escrever, e que essa instituição funciona como uma escada para subir na vida. Assim, o ensino do letramento sugere questionamentos sobre a visão de que se deve compreender as estruturas linguísticas e seu papel social diante de um contexto geral de mundo, ou seja, os efeitos da linguagem em suas práticas so-

ciais.
Acrescenta que,

Entendendo isso, compreendemos que cabe à escola unir os conceitos de linguagem e interferência desta com o mundo e também cabe a ela alicerçar esse conceito como a proposta do letramento num entendimento de que esse aluno é um sujeito social e que aprende e tem função social. Enfim, estabelecendo essa relação do aluno como sujeito social, a escola está desempenhando seu papel de ensinar à criança não apenas a leitura habitual da escola, mas levá-la a aprender a ler o mundo (MELO, 2013, p.2).

Dessa forma, no ambiente escolar, os agentes do processo precisam refletir acerca das práticas pedagógicas e metodologias tomando por base além do conceito de letramento, mas seu conteúdo, ou seja, como transformar em prática o que é, na teoria, apenas um conceito.

Nesse contexto, torna-se essencial, que a escola considere as experiências vivenciadas pelos alunos fora do seu ambiente, tais aprendizagens externas devem ser relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula e ressignificados de acordo com a realidade e necessidades dos alunos.

A aprendizagem da língua escrita só tem sentido se tal processo favorecer a inclusão dos sujeitos nas práticas sociais da linguagem bem como na sua participação política e crítica na comunidade em que vive.

Na escola, é imprescindível que haja o planejamento das ações e das práticas pedagógicas. Os alunos precisam compreender, durante e ao final do processo de alfabetização e letramento, por que e para que utilizamos a escrita e sua relevância na vida social. Sendo assim, planejar o tempo, a mediação, os recursos e conteúdos no trabalho pedagógico é de total importância.
Assim numa alfabetização para letramento o ensino do código da escrita se fundamenta em contextos significativos para a criança colocando–as em contato com vários tipos de textos Ex.: outdoors, placas, anúncios, embalagens facilitando assim a aprendizagem e não em situações onde o ensino do código é de forma isolada e descontextualizada, pois assim a criança não vai compreender o significado da escrita. A função da escola é possibilitar ao aluno a continuidade da leitura de mundo que eles já possuem, pois, a criança traz para a escola um universo individual que deve ser estimulado e aproveitado pelo professor para introduzir a leitura da palavra escrita (SOUSA, 2004, p. 3).

O papel do professor, no processo de letramento, é essencial, sua prática deve estar centrada no incentivo diário e estímulo com relação à leitura no geral. Deve proporcionar contato com diversos tipos de textos, exercícios de interpretação e compreensão. Além disso, é importante utilizar materiais diversificados que tornam o aprendizado mais significativo e natural como livros, revistas, jornais, internet, jogos, entre outros.
Segundo Sousa (2004) é necessário que o alfabetizador conheça e compreenda a realidade de seus alunos e a linguagem que usam, além disso, deve desconsiderar seus saberes, embora não escolarizados.
Seu papel é de mediar a construção do conhecimento de acordo com o mundo em que o aluno vive e assim relacioná-lo com o restante do mundo de modo crítico e realista. Isso se chama leitura de mundo, que vem antes da leitura da palavra.
Enfim, numa sociedade influenciada pelas tecnologias da informação, a leitura e a escrita são objetos de inserção e participação das questões sociais, no entanto, para possibilitar que o educando seja um sujeito ativo na sociedade, a escola deve oportunizar desde o início da escolarização, que o aluno construa seu conhecimento num processo de alfabetização que considere suas vivências, que relacione os conteúdos a sua realidade, que desenvolva suas capacidades de argumentar, questionar, refletir, ou seja, promover a formação de um cidadão crítico e participante na sociedade (SOUSA, 2004, p.4).

O trabalho educativo deve relacionar temas do cotidiano aos conteúdos escolares, pois, dessa forma o aluno poderá argumentar e questionar, favorecendo assim o processo de ensino aprendizagem.
Um cuidado que o professor deve ter é o en-

sino, principalmente nas das séries iniciais, através do abstrato, pois essa faixa etária, necessita sentir, ver, mexer, manusear, contar, tudo mediante objetos concretos, ou seja, a criança além dos objetos manipulativos, necessita vivenciar o uso prático e social da linguagem no cotidiano.

Brandão (2004), ao refletir sobre a metodologia de alfabetização de Freire e o letramento, explica que é possível compreender a importância da indissociabilidade e simultaneidade destes dois processos. Em seu método de alfabetização, ele propõe que se parta daquilo que é concreto e real para o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas utilizando também os mecanismos de alfabetização.

Freire cita em sua obra Pedagogia da Autonomia (1996), que quanto mais o sujeito amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Freire acreditava ser fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele.

O processo de alfabetizar na perspectiva do letramento é gradual. Nele a criança passa a descobrir o seu meio e se apropria de conhecimentos e habilidades que as norteiam ao longo da vida. Esse processo favorece a leitura do mundo feita pela criança ao mesmo tempo em que a prepara para enfrentar os impactos sociais do uso da leitura e da escrita fora da sala de aula (MOURA, MEDEIROS E MOURA, 2013).

O conceito de letramento vem ganhando muita relevância nos espaços de reflexão e discussão entre educadores. Nesse sentido é essencial conhecer e utilizar esse conceito como ferramenta pedagógica articulada nas práticas curriculares dos anos iniciais.

Sobre alfabetizar na perspectiva do letramento Moura, Medeiros e Moura, 2013, p.3 explicam:

A articulação entre estes dois conceitos deve estar presente na proposta curricular dos três primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que é nessa etapa inicial que a criança tem contato e se apropria do sistema de escrita alfabético. Para tanto, é fundamental que as atividades sejam encaminhadas para estimular a apropriação do sistema alfabético simultaneamente às atividades de apropriação dos usos e das funções sociais da escrita, com reflexões sobre os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, como: informativos, literários, narrativos, entre outros para que a criança possa ir reconhecendo e aprendendo que existem inúmeros textos com o qual podem trabalhar.

Atualmente, alfabetizar letrando tornou-se uma necessidade diante do cenário educacional e da realidade da sociedade contemporânea, não sendo mais suficiente somente alfabetizar, mais sim alfabetizar e letrar para que a criança desenvolva capacidades múltiplas de produção e interpretação textual e faça uso dessas habilidades nas práticas sociais e em contextos que envolvam a cultura escrita, para que o conhecimento seja ampliado ao longo da vida.

Freddi (2007) afirma que ao compreender os conceitos de alfabetização e letramento como um processo contínuo, ou seja, que vai se constituindo conforme a sociedade se desenvolve, torna-se essencial o estímulo da oralidade desde cedo para que impulsione este processo. A oralidade é uma produção cultural que se desenvolve conforme a língua que um sujeito traz consigo, diante da cultura em que vive, por isso se desenvolve por meio da interação coletiva com outros sujeitos.

Sobre a importância da oralidade acrescenta:

A todo momento os sujeitos estão em constante contato com a oralidade, então, desde que o bebê se encontra no ventre de sua mãe por exemplo está sendo estimulado pelos adultos a iniciar o processo de aquisição da oralidade, que se inicia por meio de conversas, cantigas e histórias. Através desses estímulos, começam a perceber que as coisas, os objetos e as necessidades básicas possuem uma denominação, e consequentemente surgem as primeiras tentativas de

expressar sua necessidade por meio da fala (FREDDI, 2007, p.14).

Esse estímulo, bem como os vínculos afetivos, serve como base para que, ao nascer, crescer e ingressar na Educação Infantil as crianças já sintam curiosidade e estejam instigados ao processo de alfabetização e letramento. É nesse processo que antecede o nascimento, que a oralidade vai se constituindo, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento numa perspectiva de leitura de mundo.

Em seu crescimento e desenvolvimento, o indivíduo vai percebendo que tudo ao seu redor tem um significado e aos poucos inicia um processo de leitura de mundo, interpretando e conhecendo o espaço em que está inserido.

Para Freddi, 2007, isso significa que mesmo sem saber que um determinado objeto pode ser lido e tem uma grafia, o sujeito já entende e pode interpretar que o mesmo tem sua função. Cita como exemplo uma criança que necessita para dormir uma chupeta e, toda noite antes de deitar-se encontra este objeto para usá-lo. Esta criança mesmo sem saber que a chupeta possui uma grafia, interpreta e entende que objeto é este, e que é necessário para que possa dormir.

Além do estímulo à oralidade, são inúmeras as práticas que os professores podem adotar para promover a alfabetização e o letramento aos seus alunos.

Para tanto, o Blog da Pós Barão de Mauá (2018) apresenta três práticas que podem contribuir para o processo de alfabetizar letrando. São elas:

• Valorizar outros tipos de aprendizagem:

Nessa prática é importante que o professor tenha a mente aberta e valorize diversos tipos de aprendizagem, principalmente aquelas que sejam diferentes da tradicional cópia da lousa.

Como exemplo de atividade o professor pode promover a leitura de histórias infantis em roda, incentivar as crianças a contarem oralmente as histórias que escutaram em casa, pode declamar poesias enfatizando os sons e os ritmos das palavras, pode promover associações entre objetos, letras e sílabas.

• Identificar em que estágio os alunos estão:

Sabe-se que as crianças não aprendem todas do mesmo jeito e no mesmo tempo, cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizado. Algumas iniciam a escolaridade com contato maior e mais diversificado com o mundo letrado; existem outras, por outro lado, que demandam maior cuidado e atenção do professor, precisando ser inseridas no mundo da escrita.

Nesses casos, cabe ao professor saber identificar o nível de alfabetização e letramento da criança e guiá-las adequadamente no seu processo de aprendizado, levando em consideração a vivência e o contexto de vida em que cada criança se insere.

• Procurar métodos diferentes para os alunos que não estão aprendendo:

Algumas dificuldades que os alunos enfrentam podem ser resolvidas com uma maneira diferente de ensinar. Para os alunos que não estão aprendendo com as práticas atuais é necessário tentar outros métodos e diversificar os recursos didáticos.

A terceira prática sugerida acima requer um olhar mais atento do professo para seus alunos. Algumas crianças aprendem melhor assistindo às aulas, porém, outros são mais visuais, preferindo desenhar ou ver imagens. Outros, ainda, são mais táteis, preferindo mexer com massinha ou bloquinhos.

Diante de tantas diferentes dificuldades existentes é importante procurar métodos diferenciados que sejam adequados para cada aluno.

Além disso, é imprescindível que os profissionais da educação se atualizem e façam cursos de especialização e reciclagem, auxiliando, assim, no ensino de métodos eficazes para os novos tipos de alunos.

Contudo, se apesar dos esforços, os problemas de aprendizagem persistirem, torna-se essencial que a escola encaminhe os alunos que apresentam maior dificuldade para atendimentos especializados como apoio na descoberta do problema bem como no tratamento.

CONCLUSÃO

Através da pesquisa realizada ficou evidente a importância de uma melhor compreensão e esclarecimento acerca dos conceitos de alfabetização e letramento.

É essencial compreender que a alfabetização está relacionada à aquisição de habilidades de leitura e escrita, enquanto letramento se refere às práticas sociais que os sujeitos realizam diante das situações cotidianas que envolvem a língua escrita.

Na escola é importante que os alunos tenham contato com a função social da escrita, ou seja, que leiam e escrevam textos significativos.

Para o sucesso desse processo é importante que sejam planejadas atividades e ações que favoreçam a alfabetização na perspectiva do letramento através de práticas pedagógicas diversificadas e interessantes.

Assim, a presente pesquisa esclarece os conceitos, teorias e práticas relacionadas à alfabetização e letramento buscando com isso contribuir para que a alfabetização, no início da aprendizagem da escrita, possa se desenvolver em um contexto de letramento, através do desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais e, além disso, que se compreenda que a alfabetização e letramento, devem ter tratamento metodológico diferente para com isso buscar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada tanto na escola como fora dela.

REFERÊNCIAS

BLOG DA PÓS. Alfabetização e letramento: conheça 3 melhores práticas. Barão de Mauá. Centro universitário de Ribeirão Preto. 2018. Disponível em: https://posbarao.com.br/blog-da-pos/alfabetizacao-e-letramento-conheca-3-melhores-praticas/. Acesso em 28 SET 2024.

BRANDÃO, C.R. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FREDDI, N. Alfabetização e Letramento: organizando o trabalho pedagógico. Monografias Brasil Escolas. 2007. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/alfabetizacao-letramento-organizando-trabalho-pedagogico.htm. Acesso em 25 SET 2024.

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

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2, pp. 35-51. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004. Acesso em 29 SET 2024.

MELO, V. S. Letramento e alfabetização: O papel da escola, a responsabilidade dos pais e professores no processo de transformar as crianças em indivíduos alfabetizados e letrados. Revista Língua Portuguesa, 2013. Editora Escala. Disponível em : http://conhecimentopratico.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/30/artigo219556-2.asp. Acesso em 15 SET 2024.

MOURA, J. P., MEDEIROS, H.H.H., MOURA, R. P. Letramento: a importância deste subsídio enquanto proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental. 2013. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1029_62532ce3244bdb464af8673d1bc8c7c8.pdf MOURA 2013. Acesso em 10 SET 2024.

PORTES, L. A.F.; SENNA,L. A. G. Por um construtivismo à brasileira. In: SENNA, L. A. G. (org.) Letramento: princípios e processos. Curitiba: InterSaberes, 2012. p.198-218.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. Alafabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos. Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em 02 OUT 2024.

RESUMO
A cultura escrita desempenha papel fundamental na formação do sujeito, estando presente nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diferentes contextos do cotidiano. Nesse sentido, a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a inserção das crianças nas práticas sociais da linguagem escrita, respeitando suas especificidades, interesses e formas próprias de aprender. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da cultura escrita e sua função social desde a Educação Infantil, compreendendo a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Fundamentado em autores como Vygotsky, Soares, Ferreiro e Teberosky, o estudo destaca que o contato com a linguagem escrita não se limita à alfabetização formal, mas envolve experiências significativas de leitura e escrita em contextos reais de uso. A pesquisa evidencia que práticas pedagógicas mediadas pelo educador, como a leitura de histórias, a produção coletiva de textos e o contato com diferentes gêneros textuais, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança. Conclui-se que a valorização da cultura escrita desde a Educação Infantil favorece a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente inseridos, reforçando a importância de propostas pedagógicas intencionais e contextualizadas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Cultura escrita; Função social da escrita; Linguagem; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT: Written culture plays a fundamental role in the formation of individuals, as it is present in social practices involving reading and writing in different everyday contexts. In this perspective, Early Childhood Education represents a privileged space for introducing children to social practices of written language, respecting their specificities, interests, and unique ways of learning. This article aims to analyze the importance of written culture and its social function from Early Childhood Education, understanding children as active subjects in the knowledge construction process.
Based on theorists such as Vygotsky, Soares, Ferreiro, and Teberosky, the study highlights that contact with written language is not limited to formal literacy, but involves meaningful reading and writing experiences in real-life contexts. The research shows that pedagogical practices mediated by educators—such as storytelling, collective text production, and exposure to different textual genres— contribute to children's cognitive, social, emotional, and cultural development. It is concluded that valuing written culture from Early Childhood Education promotes the formation of critical, participative, and socially engaged individuals, reinforcing the importance of intentional and contextualized pedagogical approaches.
KEY-WORDS: Early Childhood Education; Written culture; Social function of writing; Language; Child development.

1 INTRODUÇÃO

A cultura escrita constitui um dos principais instrumentos de participação social na sociedade contemporânea, estando presente nas mais diversas práticas do cotidiano, como ler placas e sinais urbanos, escrever bilhetes, interpretar textos informativos, utilizar tecnologias digitais e acessar informações em diferentes suportes. A leitura e a escrita permeiam as relações sociais, profissionais e culturais, configurando-se como ferramentas essenciais para o exercício da cidadania. Nesse contexto, a inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita torna-se um aspecto central do processo educativo, o que confere à escola papel fundamental na mediação desse conhecimento desde os primeiros anos de vida.
A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, assume relevância singular nesse processo, ao possibilitar às crianças o contato inicial e sistematizado

com a linguagem escrita, respeitando suas especificidades, interesses, tempos e modos próprios de aprender. Diferentemente de concepções tradicionais que compreendiam essa etapa apenas como preparatória para a alfabetização, as abordagens contemporâneas reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de construir conhecimentos a partir de suas interações com o meio. Assim, o trabalho com a cultura escrita na Educação Infantil deve estar pautado em experiências significativas, que despertem a curiosidade, o interesse e a participação ativa das crianças.

Dessa forma, torna-se fundamental superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na alfabetização formal e no ensino precoce do código escrito. O foco na decodificação mecânica de letras e sílabas, descontextualizada das práticas sociais, pode desconsiderar as necessidades e potencialidades da infância. Em contraposição, o trabalho com a cultura escrita deve priorizar a função social da linguagem, permitindo que a criança compreenda para que se lê e se escreve, em quais contextos a escrita é utilizada e quais sentidos ela produz nas relações humanas. Conforme aponta Soares (2004), o letramento refere-se à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, indo além do simples domínio do sistema alfabético.

Nesse sentido, o contato com diferentes gêneros textuais, como histórias, bilhetes, listas, cartazes, convites, rótulos e livros informativos, possibilita que a criança reconheça a escrita como uma forma de comunicação socialmente construída. Ao participar de situações reais de leitura e escrita, mesmo antes de dominar convencionalmente o sistema alfabético, a criança formula hipóteses, atribui significados aos textos e compreende que a escrita cumpre funções específicas na organização da vida social. Essas vivências contribuem para a construção de sentidos e para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de forma integrada.

As teorias do desenvolvimento infantil reforçam essa compreensão ao conceberem a aprendizagem como um processo mediado socialmente. Vygotsky (1998) destaca que a linguagem é um instrumento fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo construída nas interações sociais. Nesse contexto, a linguagem escrita, enquanto objeto cultural, deve ser apresentada à criança em situações significativas, nas quais ela possa interagir, questionar, observar e participar ativamente. Assim, o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas no diálogo com o outro e com a cultura.

Ferreiro e Teberosky (1999) também contribuem para essa discussão ao afirmarem que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita muito antes de ser formalmente alfabetizada. Para as autoras, a escrita é compreendida como um objeto cultural sobre o qual a criança elabora hipóteses a partir de suas experiências cotidianas. Dessa forma, o papel do educador na Educação Infantil não é antecipar a alfabetização, mas criar condições para que a criança vivencie práticas sociais de leitura e escrita, valorizando suas produções, interpretações e formas próprias de expressão.

Nesse processo, o educador assume papel central como mediador das experiências com a cultura escrita. Cabe a ele organizar ambientes alfabetizadores, ricos em materiais escritos, livros, imagens e diferentes suportes textuais, além de promover situações de leitura compartilhada, escrita coletiva e conversas sobre os textos. A mediação pedagógica intencional possibilita que a criança amplie seu repertório linguístico, desenvolva a escuta, a oralidade e a curiosidade em relação à escrita, fortalecendo sua relação com a linguagem de forma prazerosa e significativa.

Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil reforçam essa concepção. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura (BRASIL, 2010). A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, enfatiza a importância das experiências com diferentes linguagens, incluindo a oralidade, a escuta, a leitura e a escrita, inseridas nos campos de experiências, respeitando o caráter lúdico e integral

da infância (BRASIL, 2017).

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar a importância da cultura escrita e sua função social desde a Educação Infantil, à luz de referenciais teóricos que concebem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Busca-se refletir sobre o papel do educador na mediação das práticas de leitura e escrita, destacando a relevância de propostas pedagógicas intencionais, contextualizadas e socialmente significativas. Ao discutir a cultura escrita desde os primeiros anos, pretende-se contribuir para a valorização da infância e para a construção de práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança e sua inserção crítica na cultura letrada.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A LINGUAGEM ESCRITA

O desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada e indissociável, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais que se articulam continuamente ao longo da infância. Nesse processo, a linguagem assume papel central, pois constitui o principal meio pelo qual a criança se comunica, expressa sentimentos, organiza o pensamento e constrói conhecimentos sobre o mundo que a cerca. Desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza a linguagem para interagir com o outro, atribuir significados às experiências vividas e participar ativamente do contexto social no qual está inserida.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um mediador fundamental do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1998) afirma que "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento" (VYGOTSKY, 1998, p. 62), evidenciando que a constituição do pensamento ocorre por meio das interações sociais e da apropriação dos signos culturais. Nesse sentido, o contato da criança com a linguagem escrita desde a Educação Infantil contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e simbólico, ampliando suas possibilidades de compreensão e expressão.

A linguagem escrita, enquanto objeto cultural, não surge de forma espontânea, mas é construída socialmente e apropriada pela criança a partir de suas vivências cotidianas. Mesmo antes de dominar o sistema alfabético, a criança demonstra interesse pela escrita, observa textos presentes no ambiente, faz tentativas de leitura e produção gráfica e elabora hipóteses sobre seu funcionamento. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança não é um sujeito passivo diante da escrita, mas constrói conhecimentos progressivos sobre ela, buscando compreender sua lógica e função social.

Essas experiências iniciais com a linguagem escrita favorecem a ampliação do repertório linguístico e o desenvolvimento da consciência de que a escrita é uma forma de comunicação socialmente construída, utilizada para registrar, informar, narrar e expressar ideias. Ao participar de situações significativas de leitura e escrita, a criança compreende que os textos possuem sentidos, destinatários e finalidades específicas, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta atenta e da capacidade de interpretação.

Além disso, o contato com a escrita na Educação Infantil fortalece a relação entre linguagem, pensamento e cultura, possibilitando que a criança se reconheça como participante de uma sociedade letrada. Conforme aponta Soares (2004), a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita permite que o sujeito compreenda o uso social da linguagem, aspecto essencial para o desenvolvimento integral. Dessa forma, trabalhar a linguagem escrita desde a infância, de maneira lúdica e contextualizada, respeita os processos de desenvolvimento infantil e contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

2.2 A CULTURA ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

A cultura escrita refere-se ao conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a

escrita em contextos reais de uso, constituindo-se como um elemento fundamental da vida em sociedade. A escrita não se limita ao espaço escolar, mas está presente nas mais diversas situações do cotidiano, como a leitura de avisos, o preenchimento de formulários, a escrita de mensagens, o uso de tecnologias digitais e o acesso a informações em diferentes suportes. Nesse sentido, compreender a escrita como prática social implica reconhecer seus usos, funções e significados construídos historicamente nas relações humanas.

Para Soares (2004), o conceito de letramento amplia a compreensão tradicional de alfabetização, ao enfatizar a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. A autora afirma que "letramento é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever e passa a fazer uso dessas habilidades nas práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 39). Dessa forma, não basta dominar o código alfabético; é necessário compreender como a escrita é utilizada socialmente, em diferentes contextos e com distintas finalidades comunicativas.

No contexto da Educação Infantil, essa concepção reforça a importância de proporcionar experiências significativas com a escrita desde os primeiros anos de vida. Mesmo sem dominar convencionalmente a leitura e a escrita, a criança é capaz de interagir com textos, observar seus usos e atribuir significados às práticas letradas que vivencia. O manuseio de livros, a escuta de histórias, a produção coletiva de textos, bem como a observação e utilização de listas, cartazes, rótulos, convites e bilhetes, permitem que a criança compreenda que a escrita serve para informar, registrar, comunicar, organizar e expressar ideias.

Essas práticas contribuem para que a criança reconheça a escrita como uma linguagem socialmente construída, utilizada para diferentes propósitos e destinada a interlocutores diversos. Ao participar de situações reais de leitura e escrita, a criança amplia seu repertório linguístico e desenvolve a capacidade de interpretar textos, antecipar sentidos e estabelecer relações entre o texto e o contexto. Conforme aponta Kleiman (2005), o letramento envolve práticas sociais que dão sentido ao uso da escrita, permitindo que o sujeito se reconheça como participante de uma cultura letrada.

O contato com diferentes gêneros textuais também desempenha papel fundamental na compreensão da função social da escrita. Histórias, notícias, receitas, listas, cartas e textos informativos apresentam estruturas, linguagens e objetivos distintos, possibilitando à criança perceber a diversidade de usos da escrita na sociedade. Essas experiências favorecem a formação de leitores e escritores críticos, capazes de interpretar, produzir e utilizar textos em diferentes contextos sociais.

Assim, ao compreender a cultura escrita como prática social, a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos participativos, críticos e conscientes do papel da linguagem escrita na organização da vida social. O trabalho pedagógico com a escrita, quando mediado de forma intencional e contextualizada, respeita o desenvolvimento infantil e fortalece a relação da criança com a linguagem, ampliando suas possibilidades de expressão e participação social.

2.3 O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

O educador desempenha um papel central na mediação das práticas relacionadas à cultura escrita na Educação Infantil, atuando como organizador de experiências significativas que aproximam as crianças da linguagem escrita em suas múltiplas funções sociais. Cabe a ele planejar intencionalmente ambientes alfabetizadores, ricos em diferentes portadores textuais — como livros, cartazes, listas, rótulos e produções das próprias crianças —, de modo que a escrita esteja presente de forma natural e contextualizada no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita a partir das interações que estabelece com o meio social e cultural. As autoras defendem que a escrita deve ser compreendida como um objeto cultural, afirmando que "a escrita é um objeto cultural que a criança tenta com-

preender muito antes de aprender a ler e escrever convencionalmente" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 18). Assim, o educador precisa reconhecer e valorizar as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, entendendo-as como parte de um processo ativo de construção do conhecimento.

De acordo com Soares (2004), o contato precoce com práticas sociais de leitura e escrita contribui para que a criança compreenda a função social da linguagem escrita, indo além da mera decodificação de símbolos. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador, incentivando a participação das crianças em situações reais de uso da escrita, como a produção de bilhetes, registros coletivos e reconto de histórias.

A leitura diária de histórias, a escrita compartilhada e os momentos de conversa sobre os textos lidos são práticas fundamentais nesse processo, pois favorecem a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da oralidade e a construção de sentidos. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o educador responsável por criar condições que potencializem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, ao mediar a cultura escrita, o professor fortalece não apenas a linguagem escrita, mas também o vínculo afetivo com as crianças, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e socialmente relevante.

2.5 A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO O S DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil reconhecem a cultura escrita como parte integrante do desenvolvimento integral da criança, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que o trabalho pedagógico deve ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, considerando a criança como sujeito histórico, social e de direitos (BRASIL, 2010). Nesse contexto, a linguagem oral e escrita deve ser vivenciada de forma integrada, significativa e lúdica, respeitando os tempos, interesses e modos próprios de aprender das crianças.

As DCNEI ressaltam que o contato com a linguagem escrita na Educação Infantil não tem como finalidade a antecipação de processos formais de alfabetização, mas a ampliação das experiências das crianças com diferentes formas de expressão e comunicação. Assim, a escrita é compreendida como uma prática social que se constrói nas interações cotidianas, por meio do contato com livros, histórias, registros, músicas, jogos simbólicos e situações reais de uso da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao destacar a importância das experiências com múltiplas linguagens, incluindo a oralidade, a escuta, a leitura e a escrita, organizadas nos campos de experiências. O documento afirma que é fundamental oportunizar às crianças situações em que possam "escutar, contar, criar, narrar, argumentar e produzir sentidos", promovendo a construção de conhecimentos por meio da interação com o outro e com o mundo (BRASIL, 2017). Dessa forma, a BNCC reconhece a cultura escrita como um elemento essencial para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação infantil.

Portanto, a cultura escrita na Educação Infantil, conforme orientam os documentos oficiais, ultrapassa a perspectiva da alfabetização formal e mecânica. Ela se constitui na vivência de práticas sociais de leitura e escrita que favorecem a autonomia, a participação e a formação de sujeitos críticos, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais.

2.5 CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA ESCRITA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A inserção da cultura escrita desde a Educação Infantil exerce papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, ao contemplar de forma articulada os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. As experiências com leitura e escrita, quando vivenciadas em contextos significativos, favorecem a ampliação das capacidades linguísticas, o desenvolvimento da memória,

da atenção, da imaginação e do pensamento crítico, contribuindo para a construção de conhecimentos de maneira ativa e contextualizada.

No âmbito cognitivo, o contato com diferentes gêneros textuais e situações reais de uso da escrita possibilita à criança estabelecer relações, formular hipóteses e atribuir sentidos aos textos, mesmo antes do domínio do sistema alfabético. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação simbólica, sendo a linguagem um dos principais instrumentos desse processo. Assim, as práticas relacionadas à cultura escrita favorecem o desenvolvimento do pensamento, da organização das ideias e da capacidade de comunicação.

No campo social, a cultura escrita promove a interação entre as crianças e entre estas e os adultos, ampliando as possibilidades de diálogo, cooperação e participação nas práticas sociais. Ao observar e utilizar a escrita em diferentes contextos — como na leitura de histórias, na produção coletiva de textos ou na interpretação de sinais e registros — a criança passa a compreender as normas sociais que regem o uso da linguagem escrita, reconhecendo-a como uma ferramenta de comunicação socialmente construída (SOARES, 2004).

Sob a perspectiva emocional, as práticas de leitura e escrita possibilitam à criança expressar sentimentos, desejos, ideias e vivências, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, da identidade e da autonomia. A escuta sensível do educador e a valorização das produções infantis favorecem um ambiente acolhedor, no qual a criança se sente segura para se expressar e participar. Além disso, a vivência de práticas coletivas de leitura e escrita contribui para o desenvolvimento do senso de pertencimento, do respeito às diferenças e da empatia.

Dessa forma, a cultura escrita configura-se como um elemento essencial para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, em consonância com as concepções contemporâneas de Educação Infantil. Ao integrar práticas sociais de leitura e escrita ao cotidiano escolar, promove-se uma educação que respeita a infância, valoriza as múltiplas linguagens e contribui para o desenvolvimento integral da criança.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a cultura escrita e sua função social desempenham papel essencial desde a Educação Infantil, constituindo-se como um importante instrumento para o desenvolvimento integral da criança. O contato precoce e sistematizado com práticas significativas de leitura e escrita possibilita que a criança compreenda a linguagem como uma prática social, presente em diferentes contextos do cotidiano, respeitando suas especificidades, tempos e modos próprios de aprender.

A análise teórica realizada ao longo deste estudo evidenciou que a linguagem escrita, quando mediada de forma intencional e sensível pelo educador, amplia as possibilidades de aprendizagem, interação e expressão infantil. Autores que fundamentam a concepção sociointeracionista da aprendizagem ressaltam que a criança constrói conhecimentos a partir das interações sociais e da mediação cultural, sendo a escrita um dos principais instrumentos desse processo. Nesse sentido, o trabalho com a cultura escrita na Educação Infantil não deve se limitar à alfabetização formal, mas promover experiências que atribuam sentido ao ato de ler e escrever.

Destaca-se, portanto, a importância de práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a escuta atenta, o diálogo e a participação ativa das crianças, integrando a cultura escrita às diversas linguagens da infância. A criação de ambientes alfabetizadores, ricos em textos e materiais diversificados, favorece a curiosidade, a autonomia e o protagonismo infantil.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliar pesquisas e experiências pedagógicas que aprofundem a discussão sobre a cultura escrita na Educação Infantil, contribuindo para a qualificação das práticas educativas e para a valorização da infância enquanto

etapa fundamental do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 20 jan. 2026.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS ESPECIAIS EM ESCOLA PÚBLICA

ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

RESUMO
A Educação Inclusiva é uma orientação dominante na maioria dos países que subscreveram a Declaração de Salamanca em 1994. Ao se definir a Educação Inclusiva (EI) como "para todos e para cada um", procura-se desenvolver e construir modelos educativos que rejeitem a exclusão e promovam uma aprendizagem livre de barreiras. A Educação Física (EF), enquanto parte integrante e inalienável do currículo, tem-se mantido à margem deste movimento inclusivo. Se por um lado as aparências indicariam uma menor dificuldade na inclusão de alunos com dificuldades nas aulas curriculares de EF, a realidade nos indica, no entanto, que o professor de EF se encontra menos apetrechado para responder aos desafios da Inclusão. Existe na EF uma "dupla genealogia de Exclusão", que implica uma maior dificuldade em responder à diversidade. Para tanto, são revisadas literaturas que versam sobre a inclusão escolar, educação continuada de professores e recursos materiais e estruturais. Aprofundam-se conhecimentos sobre os fatores impeditivos para o cumprimento das normas e leis de inclusão e acessibilidade, concluindo-se que a obrigatoriedade e a adequação de ambientes públicos, são fatores preponderantes para a solução de parte do problema de acessibilidade dos portadores de deficiência nas escolas públicas brasileiras. É sugerido que sejam melhorados os modelos de formação e apoio para possibilitar uma resposta mais adequada do professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Inclusão; Escola; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

O assunto inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular é difícil para professores e para a comunidade. O aspecto da universalização e uniformização pedagógica tem impossibilitado o trabalho do professor no contexto individual e o convívio com as diferenças.

A Educação Física contribui para o desenvolvimento do afetivo, social, e intelectual de alunos com deficiência, pois o incentivo à inclusão torna a autoestima e a auto confiança mais evidente e assim não há desigualdade. A adequação correta da Educação Física para alunos deficientes evidencia a compreensão de limitações e capacidades, estimulando o desempenho do aluno. É essencial que o professor conheça seu aluno e sua necessidade educacional especial, se houver, pois atualmente essa disciplina não trabalha apenas com alunos ditos normais, mas também frisa a importância da pratica inclusiva de alunos especiais em suas aulas.
Com base nessa visão, a cultura desportiva e competitiva,
historicamente dominante nas propostas curriculares da Educação Física, pode
criar resistências à inclusão de pessoas que são encaradas como menos capazes para um bom desempenho numa competição. Muitas das proposições de atividades feitas em Educação Física, realizadas na base da cultura competitiva, podem ser observadas nas escolas. A prática desportiva, quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de satisfação e de frustração. Essa cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão e pode se consistir numa barreira à educação inclusiva.
É bom salientar que, na rede de ensino, a Educação Física é a
única disciplina que tem legislação específica para que certos alunos sejam
dispensados de suas aulas, sendo que, determinados perfis biológicos de
desempenhos motores podem ser uma das normas dessa dispensa.
Os portadores de necessidades especiais têm como consequência da exclusão social problemas com a saúde física e mental. Essa exclusão deve ser trabalhada para que seja transformada em inclusão, trazendo assim uma melhoria na qualidade de vida das pessoas.

O objetivo deste estudo foi abordar aspectos que beneficiam ou não para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física, disciplina tal que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

O presente estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica de artigos, caracterizando-se como exploratória. Foram identificados artigos e trabalhos científicos publicados em periódicos relevantes, disponíveis para consulta em: Revista Movimento, Revista Digital, Caderno Cedes, Revista Brasileira de Educação, Revista de Educação Física/ UEM, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Motriz: Revista de Educação Física. As palavras: inclusão, inclusão de deficientes na escola, Educação Física e inclusão, cadeirantes na educação física escolar, educação adaptada, foram utilizadas como fonte de pesquisa.

O método utilizado para a realização deste estudo foi primeiramente uma leitura exploratória de materiais bibliográficos como artigos relacionados com a Educação Física Inclusiva. Após a leitura exploratória foi realizada uma leitura seletiva verificando a relevância dos achados. Em seguida a leitura seletiva foi realizada uma leitura analítica que consiste em ler e analisar os materiais selecionados na leitura anterior. A finalização foi realizada por meio da leitura interpretativa que consiste em relacionar os artigos com o tema proposto.

A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Física (EF), como disciplina curricular, não pode ficar indiferente ou neutra em face deste movimento de educação inclusiva. Fazendo parte do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva. O tema da educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado no nosso país, talvez devido ao fato de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar. Este assunto, quando abordado, é considerado em vista de um conjunto de ideias feitas e de lugares-comuns que não correspondem aos verdadeiros problemas sentidos. É como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações.

Existem várias razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um auxiliar para a construção da educação inclusiva.

Em primeiro lugar, em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende sejam vivenciados ou aprendidos pelos alunos nas suas aulas. Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo em face de alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores têm dificuldade em abdicar, devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames dos programas. Assim, aparentemente a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva, devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, consequentemente, levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional, sendo eles por isso frequentemente solicitados a participar em projetos de inovação na escola.

Em terceiro lugar, a EF é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades. Este fato pode ser ilustrado com a presença constante da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Mesmo tendo-se consciência das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevados de alunos com níveis de desempenho muito dife-

rentes.
As constatações sobre a efetiva contribuição da EF para a inclusão de alunos com dificuldades, no entanto, quando analisadas com mais detalhe, são mais problemáticas. Também por várias razões.
Antes de mais, no que respeita às atitudes mais ou menos positivas dos professores de Educação Física (PEF) em face da inclusão de alunos com dificuldades, não encontramos a homogeneidade que as aparências sugerem.
Os estudos feitos sobre esta matéria indiciam importantes diferenças nestas atitudes, as quais dependem de vários fatores, entre os quais realçaríamos os seguintes: o gênero do professor (as mulheres evidenciaram atitudes mais positivas que os homens), a experiência anterior (os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas) (JANSMA; SCHULTZ, 1982), o conhecimento da deficiência do aluno (os professores que conheciam melhor a deficiência evidenciavam atitudes mais positivas) (MARSTON; LESLIE, 1983).
Estas atitudes dependem do tipo de deficiência que o aluno apresente (suscitando os alunos com deficiências físicas atitudes menos positivas) (ALOIA et al., 1980) e do nível de ensino em que o aluno com dificuldades se encontre (encontrando-se atitudes mais positivas diante de alunos que frequentam níveos mais básicos de escolaridade) (RIZZO, 1984).
Por último as atitudes positivas sobre a inclusão dos PEFs encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com deficiência e - o que é curioso - negativamente relacionadas com o número de anos de ensino, sugerindo que para a construção de atitudes positivas é mais importante uma experiência específica do que um simples acumular de anos de serviço (RIZZO; VISPOEL, 1991).
Verificamos assim que as atitudes mais ou menos positivas não podem ser relacionadas com a disciplina de EF, mas sim, com diversos tipos de variáveis que é necessário levar em conta.
Existem assim muitos itens programáticos relacionados com a caracterização da deficiência e com aspectos institucionais, mas poucos relacionados com boas práticas e metodologias que facilitem a integração e inclusão. Noutros casos são contemplados conteúdos relacionados com modalidades de desporto adaptado, conteúdos que só remotamente poderão ter uma aplicação a casos de inclusão.
Verificamos assim que na formação inicial de PEFs os conteúdos de informação sobre NEE são frequentemente inexistentes ou então pouco direcionados para a resolução de problemas concretos de planejamento, intervenção ou avaliação que o futuro profissional possa vir a encontrar.
Em terceiro lugar, o apoio 'de terreno' proporcionado aos professores de EF é considerado insuficiente, no âmbito das respostas a este questionário. Existe um número muito deficitário de professores de apoio com a formação de EF, o que dificulta a existência de uma verdadeira retaguarda de competência para os profissionais de terreno. O apoio educativo para a inclusão de alunos em aulas de EF, quando existe, é dado em termos genéricos, por docentes que não são da área disciplinar, criando significativas dificuldades para que o professor de EF encontre uma mais-valia no diálogo com o professor de apoio. É importante que sejam criados para o PEF espaços de diálogo e de apoio que não se situem unicamente em termos pedagógicos genéricos, mas que possam situar-se na discussão de questões e casos concretos.
Em quarto e último lugar, encontramos na EF uma dupla genealogia de razões que podem conduzir à exclusão. Por um lado, a EF desenvolve-se numa escola cuja cultura possibilita a exclusão de todos os que não se enquadrem nos padrões esperados. Esta possibilidade de exclusão não é negligenciável, sobretudo se atendermos às taxas de abandono e insucesso escolar. A EF, obviamente, é influenciada por esta cultura escolar, segue e participa nesta exclusão. Esta possibilidade de criar exclusão é, por vezes, usada por PEF até mesmo para afirmar a importância curricular da EF. Esta é uma primeira fonte de exclusão. Por outro lado, a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF, cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que

são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição. Muitas das propostas de atividades em EF são feitas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas.

A própria prática desportiva – em particular quando usada sem uma perspectiva pedagógica - é uma atividade que não favorece a cooperação alargada, não valoriza a diferença e gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração. Esta cultura competitiva constitui uma segunda fonte de exclusão.

A 'dispensa' das aulas é bem a expressão da dificuldade real que os PEFs têm de criar alternativas positivas e motivadoras para alunos com dificuldades. A dispensa surge, por regra, sem que o professor seja consultado, sem que sejam estudadas outras hipóteses e [...] frequentemente com algum alívio do professor que se sente pouco capaz de dar resposta positiva ao caso, em face dos seus recursos e da informação e formação de que dispõe. Caberia aqui lembrar que, quando um aluno tem dificuldades, por exemplo, em Língua Portuguesa, a solução passa frequentemente por intensificar as suas oportunidades de aprendizagem; porém, por mais dificuldades que evidencie, ele não pode ser dispensado desta disciplina. Em se tratando de EF, por outro lado, se evidenciar dificuldades, ele pode ser dispensado. Isto é, sem dúvida, menosprezo pela EF.

Vemos, a partir daí, que existe uma real diferença entre o que é o 'senso comum' das representações sobre a disciplina de EF no que respeita à inclusão e os efetivos problemas com os quais a disciplina se defronta em dar um contributo para tornar a escola mais inclusiva.

O problema é ainda mal conhecido no nosso país devido, talvez, a que é mais cômodo considerar as aparências como verdade em lugar de olhar para as constatações.

Por isso, ao falar de pistas de desenvolvimento, a primeira que ocorre citar é, antes de tudo o mais, que se faça um levantamento rigoroso de como é que a disciplina de EF está apetrechada para participar no esforço de construir uma educação inclusiva.

Este levantamento tem de incluir dois aspectos fundamentais: o campo da formação e o campo do apoio educativo e metodológico. No campo da formação importa conhecer a situação da formação inicial dos PEFs e analisar os conteúdos ministrados. Conhecendo a importância desses dois fatores para a formação de atitudes positivas em face da inclusão e de experiências bem-sucedidas, devemo-nos perguntar qual a utilidade da formação em NEE. Ainda sobre a formação, deveríamos refletir sobre a utilidade de uma disciplina de NEE na formação inicial que nos alerta para o valor da diferença, enquanto todas as outras enaltecem o valor da homogeneidade e da excelência do desempenho.

Para o campo do apoio educativo e metodológico deve ser enfatizado que o sistema de apoio educativo aos PEFs 'de terreno' deve ter competências específicas ao nível da EF. Há, sem dúvida, aspectos gerais da inclusão que podem ser apoiados por um docente generalista, mas se o apoio se der exclusivamente por estes aspectos, ficará certamente aquém de um apoio de qualidade.

Usando mais uma vez uma comparação com outras áreas disciplinares, será que um docente de apoio com formação em Matemática poderá apoiar todos os aspectos de diferenciação curricular inerentes à inclusão na disciplina de Língua Portuguesa?

É preciso conhecer melhor e intervir melhor, de modo a que os professores de EF possam ser efetivos agentes de inclusão.

A desconexão entre as aparências e as realidades sobre as atitudes, a formação e o apoio que os professores de EF dispõem para a educação inclusiva é a pedra basilar da reflexão proposta neste artigo. Parece que, se for possível avaliar com frontalidade as realidades existentes e, consequentemente, desconstruir uma série de ideias feitas, poderemos então identificar os fatores que podem conduzir o professor de EF a ser um efetivo recurso da educação inclusiva.

A educação motora proporcionada através da disciplina curricular de EF é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito, o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele.

A formação inicial e contínua tem de seguir modelos indistinguíveis, isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer

e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional.

Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurar grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual, como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade?

O apoio dado aos professores de EF (corporativismos à parte) deve ser dado por quem possa constituir um "amigo crítico" que ajude o professor a refletir e a encontrar soluções para os seus problemas. Em suma, deve ser um apoio especializado, que, quando necessário, seja específico e capaz de analisar com profundidade problemas complexos da disciplina de EF.

A disciplina curricular de EF pode, com rigor e com investimento, ser efetivamente uma área chave para tornar a educação mais inclusiva, e pode mesmo ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

De acordo com Falkenbach et al (2007) há uma unanimidade dos professores quando a questão é o favorecimento da inclusão, porém estes confundem inclusão com interação. Os professores admitem uma falha na formação, o que não possibilita um embasamento para inclusão escolar. Pode- se afirmar que um dos problemas da falta de inclusão de alunos com deficiência é o tradicionalismo das escolas e uma das medidas que podem reverter a situação de inclusão atual é aprofundar a qualificação dos professores e orientar a comunidade.

A inclusão não está acontecendo ou não está sendo satisfatória, isto se dá pela formação precária dos professores, pelo próprio preconceito e por outros problemas. É essencial a formação de um profissional capaz de atuar com alunos deficientes na escola, apesar de estar crescendo o número de profissionais formados nessa área. Todas as disciplinas devem tratar desse assunto, inclusive na Educação Física, porém nenhuma geralmente trabalha "a inclusão" propriamente dita (FLORES et al, 2010).

A interação de deficientes com os colegas constrói um conhecimento incentivado pelo professor de Educação Física e os demais professores, sendo assim, a inclusão acontece de forma crescente. Em se tratando do aluno surdo é essencial que haja um interprete de libras em sala de aula, porém isso não resolve o problema, apesar de melhorar a compreensão dos conteúdos. Desta forma tanto alunos normais como professores devem buscar a cooperação e parceria com alunos que tenham limitações para que aconteça de fato uma inclusão social (LACERDA, 2006).

Uma escola de qualidade que observe cada um individualmente é um exemplo de inclusão, o que hoje não acontece, pois o sistema escolar não aderiu este modelo de ensino. A exclusão de alunos com necessidades especiais no âmbito social é evidente tornando-os esquecidos. Nas aulas de Educação Física os professores, com a desculpa de preservar os alunos, acabam não desenvolvendo potencialidades destes alunos. Muitas vezes o próprio professor ao invés de incentivar o aluno fique bastante constrangido, quando o desejo dele na maioria das vezes é participar das aulas juntamente com os outros alunos (OLIVEIRA, 2002).

É um desafio para profissionais de educação física promover a inclusão de alunos com deficiência, até porque em muitas escolas brasileiras há falta de estrutura para receber tais alunos e sendo assim, não há uma Educação para todos os alunos da escola básica. Uma educação de qualidade, acessível a todos, tornará a escola cada vez mais inclusiva (SOUTO et. al., 2010).

Para Leonardo (2008), um sistema de ensino de qualidade que não exclua ninguém. Incluir alguém excluído não é só adaptar um local para recebê-los, mas proporcionar uma educação que seja satisfatória. O sistema brasileiro de ensino público tem enfrentado grande adversidade, pois até crianças sem deficiência tem sofrido déficit no aprendizado, o que torna o este sistema vergonhoso, também pelo baixo investimento dado pelo governo. As escolas precisam elaborar projetos que dêem preferência ao pedagógico, evidenciando a educação inclusiva; oriente todos os funcionários da escola e também a comunidade no trabalho com alunos defi-

cientes; designar recursos para a formação de professores aptos do ensino pedagógico e prontos para lidar com eventuais problemas que podem surgir com seus alunos. É necessário adaptar a escola por meio de algumas medidas, facilitando o deslocamento de tais alunos (MELO & MARTINS, 2007).

A formação de professores deve- se dar a partir de cursos capacitantes com constantes avaliações, e não somente envolvimento em cursos, pois, sendo um procedimento continuo o professor deve ter um pensamento crítico para que saber e entender sobre o processo de inclusão e assim aperfeiçoar o conhecimento passado aos alunos em sala de aula (SADALLA, 1997).

Fatores como acesso, engenharia, estrutura tem norteado debates no que diz respeito ao espaço escolar relacionados a inclusão, pois as escolas não tem preparação para receber alunos com necessidades especiais. Há uma falta de preparo dos professores para lidar com esse tipo de aluno, e ignorância por parte dos colegas e direção escolar no saber se relacionar com alunos com deficiência (CIDADE & FREITAS, 2002).

A inclusão traz mudanças tanto nos espaços, pensamentos das pessoas que não são deficientes quanto na vida de quem tem alguma necessidade especial. Para que as diferenças sejam aceitas pela comunidade, e que se tornem mais humanos (CIDADE & FREITAS, 1997). Precisa-se analisar se a estrutura da escola favorece a inclusão de alunos com necessidades especiais e se a comunidade escolar está disposta a trabalhar com alunos especiais. Para existir integração entre a parte docente da escola e o aluno é fundamental saber tudo sobre a deficiência, isto se dá através de sua formação. É papel de todos na escola priorizar a inclusão social e depois inclusão escolar (MACIEL, 2000).

No Brasil, a realidade é completamente diferente, tanto escolas quanto a comunidade escolar estão despreparadas para receber pessoas com necessidades especiais. Vários problemas familiares podem nortear a procura dos pais por escolas inclusivas, e um ensino de qualidade (PRADO & MOROSTEGA, 2001).

A maneira de lidar com deficientes torna-se desapropriada pela falta de conhecimento e preconceito da sociedade. Com o objetivo de apresentar atendimento especial, os que necessitam de prioridade, são privados do convívio com a comunidade (OMOTE, 1999).

Existem várias atividades que promove ao aluno o conhecimento de suas limitações, e proporcionam integração entre eles. Nos quadros 1, 2, 3 e 4 estão indicadas algumas atividades que são desenvolvidas com o intuito de incluir alunos com necessidades especiais às aulas de Educação Física.

Quadro 1 - Propostas de atividades para deficiência visual

Teatro Mágico	A criança deve expressar o que ela está ouvindo do professor. Dar um personagem para cada aluno e de acordo com o decorrer da história cada um faz o que diz respeito a cada personagem (BATISTA, 1998).
Fala que eu Faço	Os alunos formarão duplas sendo que um da dupla estará com venda, o outro sem. o professor fará uma espécie de ninho do tesouro em alguns cantos da quadra, utilizando bolas com guizo. o colega vidente da dupla se separa e fuça em um lugar próximo dos ninhos para auxiliar o outro colega a chegar ao ninho. As dicas poderão ser de forma simbólica. ex: 10 passos para frente, 10 passos para esquerda (DIEHL, 2006).
Passeio pelo bosque	O professor deverá espalhar obstáculos pela quadra, pedir aos alunos que fiquem em duplas. Um deverá guiar o outro, e ajudá-lo a passar por todas as barreiras que encontrarem pelo caminho. Depois trocam- se o guia, para que todos tenham a mesma vivencia (ALMEIDA, 1999).

Adaptado de: Revista Scielo (1998, 2006) Revista Benjamim Constant (1999).

Quadro 2 - Propostas de atividades para deficiência auditiva

O corpo Fala	Dividir a sala em grupos, cada grupo receberá um papel com uma mensagem escrita. Cada grupo deverá transmitir sua mensagem por gestos para os outros grupos (SCHIRMER et. al., 2007).
Jogo da Memória	Dividir a turma em grupos, em cada grupo colocar um jogo da memória embaralhado. Lembrando que as imagens usadas em cada peça deve ser desenhos de sinais usados em Libras (FORTE & SILVA, 2010).
Bola ao alto	Numerados sequencialmente, os alunos devem estar em círculos. Ao centro deve ficar o professor, ele vai jogar a bola para o alto e fazer um gesto correspondente a um número, o que tiver o número deve correr ao meio do círculo e pegar a bola antes dela cair no chão (RIBEIRO, 2009)

Adaptado de: Associação de Entidades Educativas Privadas Argentinas (2010); AVM Faculdade Integrada (2009); Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 2007).

Quadro 3 - Propostas de atividades para deficiência física

Passa a bolinha	Cortar 3 garrafas transparentes, encaixar 2 garrafas cortadas (tampa e fundo). Colocar 2 bolinhas de gude, tentar fazer com que a bolinha caia no fundo da última garrafa, lembrando que deve passar por todas as tampas (fases) (SOUSA & BATISTA, 2008).
Pega ajuda com Passes	Um dos alunos será designado a ser o pegador, os demais serão fugitivos, todos deverão estar sentados espalhados pela quadra. Tanto os pegadores quanto os fugitivos não poderão se levantar, deverá se deslocar sentado. O pegador terá uma bola na mão, onde tentará arremessar nos colegas. Aquele que for atingido pela bola passará a ser o pegador, aumentando o número de caçadores (DIEHL, 2006).
Fabricando brinquedos recicláveis	Pedir aos alunos que levem materiais como caixa de leite vazia, garrafa pet entre outros, para fabricar brinquedos junto com os outros alunos (ZAMAI, 2002).

Adaptado de: Revista Scielo (2008; 2006; 2002).

Quadro 4 - Propostas de atividades físicas para deficiência Mental

Mão na massa	Entregar um pedaço de argila para cada aluno e deixá-lo livre para fazer qualquer escultura, ao fim, comentar sobre o que ele fez (BATISTA E EMUNO, 2004).
Leão faminto	Os alunos deverão estar em fileira ao fundo da quadra e um na linha central. A quadra simboliza a "floresta", o aluno que ficará na linha central simbolizará o "leão faminto". Os alunos que estão no fundo da quadra tentarão atravessar a floresta imitando um determinado animal sem ser pego pelo leão faminto, que não poderá sair da linha centra. Os animais que não conseguirem fugir do leão o ajudarão a pegar os demais animais (DIEHL, 2006).
Dançando livremente	Colocar uma música e incentivar que todos dancem, compondo sua própria coreografia, para que conheça os limites do seu corpo (MASINI, 1993).

Adaptado de: Revista Scielo (2004, 2006); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1993)

A Educação Física adaptada enfatiza a normalidade da diversidade, das diferenças e salienta a adaptação de atividades fundamentais no desenvolvimento da criança num todo. Uma educação eficaz de crianças com necessidades especiais não é obrigação somente da escola, mas da família, sociedade, política, todos trabalhando em conjunto para se obter uma educação inclusiva de qualidade (ESPANHA, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aponta que apesar dos problemas que o processo de inclusão vem enfrentando para ser adquirido pela escola, o ambiente escolar, mais certamente as aulas de Educação Física tem propiciado a acessibilidade de deficientes nas aulas através de atividades adaptadas.

Para se desfrutar da inclusão escolar é necessário que haja mudanças na sociedade, para que deficientes sejam vistos como cidadãos normais. Fatores como reestruturação no sistema de ensino, formação de profissionais competentes, interdisciplinaridades, são determinantes na ação da inclusão.

A educação física escolar auxilia na inclusão, porém é necessário que haja uma transformação no geral para que o aspecto da inclusão seja reconhecido.

O trabalho com a Educação Física inclusiva deve estar ligado com a disposição da escola em receber alunos deficientes. É papel do professor de Educação Física desenvolver os aspectos físico e mental do seu aluno, promover a interação dele com os outros colegas, adaptar atividades para que este aluno participe das aulas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. (Originalmente apresentada como Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo). 2.ª ed. Brasília: CORDE, 1996. 122p.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. Educação Especial: temas atuais. Unesp: Marília – Publicações, 2000.

BATISTA, C.G. Crianças com deficiência visual- como favorecer sua escolarização. Revista SciELO, Ribeirão Preto, vol. 6, n° 3, 1998.

BATISTA, M.W., EMUNO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: analise da integração social entre companheiros. Estudos de psicologia. Revista SciELO, Espírito Santo, 2004.

BRASIL. Decreto Legislativo n.º 186. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de nove de janeiro de 2001. Congresso Nacional. Presidência da República. Brasília: SAJ, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEEP, 2007.

CARMO, A. A. Inclusão Escolar e a Educação Física: Que Movimentos são Estes? Integração, v. 14 – Edição Especial – Educação Física Adaptada -, p. 6-13, 2002.

CIDADE, R.E., FREITAS, P.S. A Educação Física e inclusão: considerações para a pratica pedagógica na escola. Revista Integração – MEC, Brasília, 2002.

DIEHL, K.M. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência. Revista Scielo. São Paulo, 2006.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

FÁVERO, E. A. G. PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, setembro de 2004.

OLIVEIRA, F.F. Dialogando sobre educação, Educação Física e Inclusão escolar. Revista Digital, Buenos Aires, ano 8, n° 51, 2002.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Quinquagésima Quarta Assembleia Mundial de Saúde. Resolução WHA 54.21, Maio: 2001.
RIZZO, T.L; VISPOEL, W. P. Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. Adapted Physical Activity Quarterly, v. 8, p. 4-11, 1991.

RODRIGUES, D. A caminho de uma educação inclusiva: uma agenda possível.Rev. Inclusão, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2000.

ROJO, Roxane. A pratica de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo, 2000.

SADALLA, A.M. Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações. Tese de doutorado, programa de pós graduação em Educação, Campinas, 1997.

SILVA, S.C., NETO, S.S., DRIGO, J.A. Os professores de Educação Física adaptada e os saberes docentes. Revista Motriz, Rio Claro, v. 15, n° 3, 2009.

SOUSA, C.M.L., BATISTA, C.G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. Revista SciELO, Campinas, 2008. SOUTO, D.C.M., LIMA, G.M., SILVA, F.V., HENRIQUE, J. Integrando a Educação Física ao projeto político pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. Revista Motriz, Rio Claro, v. 16, n° 3, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Lisboa : IIE, 1994.

ZAMAI, M.V. As atividades acadêmicas para crianças especiais nas formas de brincar. Psicologia escolar educacional. Revista SciELO, vol. 6, n° 2, Campinas, 2002.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO

ÉRICA DE FATIMA DOS SANTOS GERMANO

RESUMO

A formação continuada de professores tem se mostrado um componente essencial para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes. A educação contemporânea exige que os docentes atualizem constantemente seus conhecimentos, habilidades e metodologias, acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a formação continuada de professores e a qualidade do ensino, abordando conceitos, benefícios, estratégias de implementação e desafios enfrentados. A reflexão é fundamentada em estudos de pedagogia, gestão educacional e políticas públicas, destacando a importância de programas de formação contínua para a valorização profissional e para o desenvolvimento integral dos alunos.
Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Qualidade do ensino. Desenvolvimento profissional. Educação.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo impõe desafios complexos aos professores, exigindo não apenas domínio do conteúdo, mas também competências pedagógicas, sociais e tecnológicas. Nesse contexto, a formação continuada de professores surge como uma estratégia indispensável para garantir a qualidade do ensino e o aprimoramento da prática docente. Ao longo da carreira, os professores precisam atualizar-se, refletir sobre suas metodologias, incorporar novas abordagens pedagógicas e desenvolver habilidades que respondam às demandas de uma educação em constante transformação.

A formação continuada contribui para o fortalecimento da competência profissional, promovendo a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades práticas e a reflexão crítica sobre o processo de ensino- aprendizagem. Programas de atualização e capacitação contínua permitem que os docentes integrem teoria e prática, utilizem recursos tecnológicos de forma eficiente e implementem estratégias que favoreçam o engajamento e o aprendizado dos alunos.

Além disso, a relação entre formação continuada e qualidade do ensino é amplamente reconhecida na literatura educacional. Professores que participam de programas contínuos de desenvolvimento profissional tendem a aplicar metodologias mais eficazes, adaptar-se a diferentes contextos e necessidades dos alunos e contribuir para o desempenho acadêmico e socioemocional de suas turmas. A formação continuada também fortalece a motivação, a autoestima e o compromisso profissional dos docentes, refletindo-se diretamente na qualidade do ensino.

Este artigo busca analisar a importância da formação continuada de professores como ferramenta estratégica para a melhoria do ensino, discutindo seus conceitos, impactos, estratégias de implementação e desafios, evidenciando a necessidade de políticas públicas, gestão escolar eficiente e cultura de valorização profissional para o desenvolvimento integral da educação.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada de professores consiste em um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, que vai além da formação inicial, buscando atualizar conhecimentos, desenvolver novas habilidades e aprimorar práticas pedagógicas ao longo da carreira docente. Esse processo permite que os educadores acompanhem as transformações sociais, tecnológicas e educacionais, adequando suas metodologias e estratégias às demandas contemporâneas da escola e da sociedade.

Segundo diversos estudiosos da área educacional, a formação continuada é fundamental para garantir a qualidade do ensino, uma vez que contribui para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, estimula a inovação metodológica e fortalece a competência

profissional do docente. Trata-se de um processo que envolve tanto aspectos teóricos quanto práticos, permitindo ao professor integrar novos conhecimentos, experimentar abordagens pedagógicas e avaliar os resultados de suas intervenções em sala de aula.
Além disso, a formação continuada tem impacto direto no desenvolvimento integral do aluno. Professores que participam de programas de atualização constante tendem a aplicar estratégias mais eficazes, engajar melhor os estudantes, adaptar-se às diferentes necessidades de aprendizagem e promover ambientes educativos mais inclusivos e motivadores. Esse efeito reflete-se no desempenho acadêmico, na autoestima dos alunos e na qualidade da convivência escolar, evidenciando a relação intrínseca entre o aperfeiçoamento docente e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
Outro aspecto relevante da formação continuada é a valorização do professor como profissional. Ao oferecer oportunidades de desenvolvimento, reconhecimento e crescimento, os programas de capacitação contribuem para o aumento da motivação, do comprometimento e da satisfação profissional, fatores que influenciam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas. A valorização do docente fortalece a identidade profissional e incentiva a busca contínua por excelência no trabalho educativo.
A importância da formação continuada também se manifesta na capacidade do professor de lidar com desafios contemporâneos da educação, como a inclusão de tecnologias digitais, a diversidade de alunos e a necessidade de implementar práticas pedagógicas diferenciadas. Por meio de cursos, oficinas, seminários, mentorias e estudos colaborativos, os professores desenvolvem competências que lhes permitem inovar, adaptar-se a contextos diversos e promover aprendizagens significativas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.
Em síntese, a formação continuada constitui um elemento central para a qualidade do ensino, integrando atualização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades práticas e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ao investir no aprimoramento docente, escolas e sistemas de ensino promovem uma educação mais efetiva, capaz de atender às demandas cognitivas, sociais e emocionais dos alunos e contribuir para o desenvolvimento integral da sociedade.
A formação continuada de professores apresenta uma série de benefícios que impactam diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Entre os principais benefícios, destacam-se a melhoria das práticas pedagógicas, o aprimoramento do desempenho acadêmico, o fortalecimento da motivação docente e a promoção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e inovadores.
Um dos benefícios centrais é a qualificação das práticas pedagógicas. Professores que participam de programas de formação continuada têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, explorar novas metodologias de ensino e incorporar recursos tecnológicos em sala de aula. Essa atualização constante permite que os docentes planejem atividades mais eficazes, diversifiquem estratégias de ensino, adaptem conteúdos às necessidades específicas dos alunos e estimulem a aprendizagem significativa. Como resultado, os estudantes passam a se engajar mais nas atividades, desenvolver habilidades cognitivas mais amplas e alcançar melhores resultados acadêmicos.
A formação continuada também contribui para o fortalecimento das competências socioemocionais e relacionais do professor. Ao participar de cursos, oficinas ou grupos de estudo, os docentes aprimoram habilidades como comunicação, liderança, empatia e resolução de conflitos, que são essenciais para criar um clima escolar positivo e uma relação de confiança com os alunos. Professores mais preparados emocionalmente conseguem lidar melhor com desafios em sala de aula, orientar seus alunos de forma mais eficaz e construir um ambiente propício à aprendizagem colaborativa e ao desenvolvimento integral.
Outro benefício importante é o impacto na motivação e satisfação profissional. A possibilidade de crescimento e aperfeiçoamento contínuo promove autoestima, engajamento e comprometimento com a prática docente. Professores motivados tendem a investir mais na preparação das aulas, buscar solu-

ções criativas para os desafios pedagógicos e atuar de forma mais proativa na gestão do aprendizado dos alunos. Essa motivação reflete-se na qualidade do ensino, influenciando positivamente a aprendizagem e o comportamento dos estudantes.

A formação continuada também é fundamental para a promoção da inclusão e da equidade educacional. Ao atualizar conhecimentos sobre diversidade, necessidades especiais, metodologias adaptativas e estratégias de diferenciação pedagógica, os professores tornam-se mais capazes de atender a todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo a igualdade de oportunidades. Essa abordagem contribui para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível às demandas sociais contemporâneas.

Por fim, a formação continuada favorece a inovação e a reflexão crítica sobre a prática docente. Programas de desenvolvimento profissional estimulam os professores a analisar suas metodologias, avaliar resultados, experimentar novas estratégias e ajustar sua prática com base em evidências e feedback. Esse processo reflexivo fortalece a capacidade de tomada de decisão pedagógica, incentiva a criatividade e contribui para a construção de práticas educacionais mais eficazes, dinâmicas e contextualizadas às necessidades dos alunos.

Em síntese, os benefícios da formação continuada para a qualidade do ensino abrangem aspectos cognitivos, emocionais e sociais, tanto dos professores quanto dos alunos. A atualização constante do docente, aliada à reflexão crítica, à motivação e à valorização profissional, promove práticas pedagógicas mais eficientes, melhora o desempenho acadêmico, fortalece a inclusão e cria ambientes de aprendizagem mais saudáveis, colaborativos e inovadores, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral do aluno.

A efetividade da formação continuada de professores depende diretamente da adoção de estratégias estruturadas e da implementação de políticas educacionais que valorizem o aperfeiçoamento profissional. Tais estratégias devem contemplar diferentes dimensões do desenvolvimento docente, abrangendo aspectos teóricos, práticos, reflexivos e colaborativos, e integrar esforços entre escola, sistema de ensino e órgãos públicos.

Uma das estratégias mais importantes é a oferta de programas de capacitação contínua, que incluem cursos de atualização, oficinas pedagógicas, seminários e jornadas de estudo. Esses programas permitem que os professores aprofundem conhecimentos em áreas específicas, conheçam novas metodologias de ensino, explorem tecnologias educacionais e discutam práticas pedagógicas com colegas e especialistas. A frequência e a continuidade dessas formações garantem que os docentes se mantenham atualizados diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação.

Outra estratégia fundamental é a mentoria e o acompanhamento profissional, nos quais professores mais experientes orientam e apoiam colegas em início de carreira ou aqueles que desejam aprimorar sua prática. A mentoria promove a troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e a reflexão crítica sobre a atuação docente, fortalecendo a competência profissional e a capacidade de tomada de decisão pedagógica. Esse acompanhamento é especialmente relevante em contextos escolares desafiadores, onde o apoio de profissionais mais experientes contribui para a resolução de problemas e para o desenvolvimento contínuo.

O trabalho colaborativo e a aprendizagem entre pares também se destacam como estratégias eficazes. Grupos de estudo, projetos coletivos, comunidades de prática e redes de professores permitem que os docentes compartilhem experiências, discutam desafios comuns, proponham soluções conjuntas e construam conhecimento coletivo. Essa abordagem fortalece o senso de pertencimento, promove reflexão crítica e incentiva a inovação pedagógica, ampliando o impacto da formação continuada no desenvolvimento da qualidade do ensino.

No âmbito das políticas públicas, é essencial que os sistemas de ensino estabeleçam programas estruturados de formação continuada, com financiamento adequado, regulamentação clara e mecanismos de avaliação

e acompanhamento. A implementação de políticas consistentes garante que todos os professores tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional, independentemente da região ou do contexto escolar, promovendo equidade e valorização da carreira docente.

Além disso, o uso de tecnologias e recursos digitais tem se mostrado uma ferramenta estratégica para a formação continuada. Plataformas online, cursos a distância, webinars e materiais interativos permitem que os professores aprendam de forma flexível, acessível e adaptada à rotina escolar. A tecnologia possibilita a atualização constante e a ampliação das possibilidades de aprendizagem, desde que seja acompanhada de orientação pedagógica e reflexão crítica sobre a prática profissional.

Por fim, a construção de uma cultura de valorização do professor é fundamental para o sucesso da formação continuada. É necessário reconhecer o esforço do docente, incentivar sua participação em programas de desenvolvimento, oferecer suporte institucional e criar ambientes escolares que favoreçam a troca de experiências e o crescimento profissional. A valorização do professor fortalece sua motivação, engajamento e comprometimento, refletindo diretamente na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

Em síntese, estratégias e políticas bem estruturadas para a formação continuada de professores combinam capacitação teórica e prática, mentoria, trabalho colaborativo, uso de tecnologias e valorização profissional. Essa abordagem integrada contribui para a atualização constante do docente, a melhoria das práticas pedagógicas e o fortalecimento da qualidade do ensino, beneficiando diretamente o desenvolvimento integral dos alunos.

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo permanente e dinâmico, que acompanha as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas do nosso tempo. Não se trata de um evento isolado ou de uma exigência burocrática, mas de um investimento essencial para a qualidade da educação. À medida que a sociedade se renova e novos desafios emergem, é imprescindível que o professor disponha de ferramentas atualizadas para responder às necessidades de seus alunos.

Uma das dimensões mais relevantes da formação continuada é o fortalecimento da identidade profissional. O professor que participa de programas de atualização não apenas amplia o seu repertório pedagógico, mas também se reconhece como sujeito ativo no processo educativo. Esse reconhecimento é essencial para a construção de uma carreira sólida e significativa, capaz de gerar impacto positivo tanto na escola quanto na comunidade.

Além disso, a troca de experiências entre docentes assume um papel central. A partilha de práticas bem-sucedidas, a reflexão sobre desafios comuns e a construção coletiva de soluções fortalecem a sensação de pertença e colaboram para a melhoria das práticas de sala de aula. Nesse sentido, os espaços de formação devem valorizar a cooperação em detrimento da competição, promovendo ambientes saudáveis de aprendizagem mútua.

Outro aspeto crucial é a integração da teoria com a prática. Muitas vezes, os professores participam de formações altamente teóricas que pouco dialogam com a realidade concreta das salas de aula. Para que a formação seja eficaz, é necessário que haja ligação direta com os contextos em que o professor atua, permitindo a aplicação imediata do conhecimento adquirido. Isso favorece não apenas a aprendizagem do docente, mas também a motivação em aplicar novas estratégias pedagógicas.

O uso de tecnologias na formação continuada também se destaca como um recurso indispensável. Plataformas digitais, cursos online, webinários e comunidades virtuais de prática ampliam o acesso à informação e permitem que professores de diferentes regiões compartilhem experiências. Contudo, é fundamental que o uso da tecnologia seja acompanhado de orientações claras, evitando que o excesso de informações gere sobrecarga e desmotivação.

Outro elemento fundamental é a mentoria. Professores mais experientes podem orientar colegas que estão no início da carreira, criando um ambiente de apoio, acolhimento

e crescimento. Essa relação favorece a transmissão de saberes acumulados e fortalece a rede de suporte emocional e profissional, reduzindo o isolamento que muitos professores sentem no exercício da profissão.

Também não se pode negligenciar a importância do apoio institucional. Gestores escolares e órgãos educacionais devem assumir o compromisso de criar condições reais para a formação continuada. Isso inclui disponibilizar tempo dentro da carga horária, oferecer incentivos financeiros ou certificações, e principalmente valorizar a formação como parte integrante da carreira docente, e não como um acréscimo opcional.

A valorização profissional, nesse contexto, vai além do reconhecimento simbólico. É necessário garantir remuneração justa, progressão na carreira e condições adequadas de trabalho. Professores motivados e respeitados sentem-se mais confiantes para investir na sua formação, sabendo que esse esforço será reconhecido e recompensado. A motivação, nesse sentido, funciona como combustível para a inovação pedagógica e para o fortalecimento da autoestima profissional.

Outro aspeto importante é o diálogo entre políticas públicas e realidade escolar. Muitas iniciativas de formação continuada são criadas de forma centralizada, sem considerar as especificidades de cada escola ou região. É essencial que essas políticas sejam construídas de forma participativa, envolvendo professores, gestores e comunidades locais. Só assim será possível elaborar programas que realmente respondam às necessidades concretas da prática docente.

Por fim, é importante destacar que a formação continuada não se limita a beneficiar os professores. Os maiores beneficiados são, sem dúvida, os alunos. Quando o docente está atualizado, motivado e seguro de suas práticas, a sala de aula torna-se um espaço mais dinâmico, inclusivo e significativo. O estudante passa a ter acesso a métodos inovadores, a experiências diversificadas e a um ensino que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional.

Em última análise, investir na formação continuada de professores é investir no futuro da educação. É reconhecer que não há qualidade de ensino sem profissionais bem preparados, apoiados e valorizados. A construção de uma educação transformadora, capaz de responder às exigências do mundo contemporâneo, depende diretamente da força, do compromisso e da constante atualização de seus educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos inúmeros benefícios da formação continuada, sua implementação enfrenta desafios significativos que podem comprometer a eficácia e a consistência das práticas de desenvolvimento profissional. Compreender esses obstáculos é essencial para que políticas educacionais, gestores escolares e professores possam atuar de forma estratégica, garantindo que o aperfeiçoamento docente contribua efetivamente para a qualidade do ensino.

Um dos principais desafios é a falta de tempo e sobrecarga de trabalho dos professores. A rotina docente frequentemente envolve planejamento de aulas, correção de avaliações, atendimento a alunos e familiares, além de outras atividades administrativas. Inserir a formação continuada nesse contexto exige organização e flexibilidade, mas muitos professores encontram dificuldades em conciliar os compromissos diários com cursos, oficinas e atividades de atualização. Essa limitação pode resultar em participação irregular ou superficial em programas de formação.

Outro desafio importante é a qualidade e relevância dos programas de formação. Nem todos os cursos e atividades oferecidos aos professores são adequados às necessidades práticas da sala de aula. Formações genéricas ou desconectadas da realidade escolar tendem a gerar pouco impacto no desempenho docente e na aprendizagem dos alunos. É necessário que os programas sejam contextualizados, alinhados às demandas pedagógicas, baseados em evidências e promovam reflexão crítica sobre a prática profissional.

A resistência cultural e institucional também constitui um obstáculo relevante. Em algumas escolas, a formação continuada pode ser vista como uma exigência burocrática ou

um complemento opcional, sem reconhecimento real de sua importância. Essa visão reduz o engajamento dos professores, impede a criação de uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo e limita os benefícios da atualização para a qualidade do ensino. Superar esse desafio requer liderança escolar comprometida, incentivo à participação e valorização do aperfeiçoamento docente.

A desigualdade de acesso às oportunidades de formação é outro fator que dificulta a implementação efetiva. Professores de regiões rurais, escolas com recursos limitados ou contextos socioeconômicos desfavoráveis podem ter menos acesso a cursos de capacitação, oficinas e tecnologias educacionais. Essa disparidade contribui para desigualdades na qualidade do ensino, tornando essencial que políticas públicas assegurem oportunidades equitativas para todos os docentes.

Por fim, o desafio da avaliação e acompanhamento do impacto da formação é frequentemente negligenciado. Sem mecanismos claros para monitorar a aplicação dos conhecimentos adquiridos, a reflexão sobre a prática e os resultados obtidos em sala de aula, torna-se difícil mensurar a eficácia da formação continuada. Avaliações sistemáticas e feedbacks constantes são necessários para ajustar programas, garantir relevância e maximizar os benefícios para professores e alunos.

Em síntese, os desafios da formação continuada incluem sobrecarga de trabalho, qualidade e relevância dos programas, resistência cultural, desigualdade de acesso e ausência de avaliação efetiva. Reconhecer e enfrentar
esses obstáculos é essencial para transformar a formação continuada em um instrumento real de valorização docente e melhoria da qualidade do ensino, garantindo que os benefícios do desenvolvimento profissional se reflitam no aprendizado e no desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Políticas de formação continuada de professores: diretrizes e estratégias. Brasília: MEC, 2017.

DARLING-HAMMOND, Linda; BERMAN, Philip. Teacher learning that supports student learning: what teachers should know and be able to do. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2005.

GATTI, Bernardete; LIMA, Lisete. Formação continuada de professores e qualidade do ensino. São Paulo: Cortez, 2011.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Professional capital: transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press, 2012.

OLIVEIRA, Débora; FERNANDES, Maria. Desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SOUZA, Ana Paula; MOURA, Carla. Formação continuada de professores: teoria e prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

UNESCO. Teacher professional development: global perspectives and best practices. Paris: UNESCO, 2016.

RITMO E COORDENAÇÃO MOTORA: A MÚSICA COMO ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

ERIKA NUNES LIMA FALOPA

RESUMO

Este artigo busca analisar, de modo aprofundado e integrado, a inter-relação entre ritmo, coordenação motora e o estímulo proporcionado pela música no desenvolvimento psicomotor de crianças. Em diálogo com estudos empíricos e teóricos recentes, propõe-se uma reflexão crítica acerca de como a musicalização aliada ao movimento corporal promove sinergias entre o sistema auditivo, o sistema motor e os processos de autoconhecimento corporal. A partir de cinco tópicos centrais — (1) bases conceituais de ritmo e coordenação motora; (2) o papel da música como estímulo rítmico ao movimento; (3) mecanismos neuro-psicomotores implicados na prática musical motora; (4) aplicações pedagógicas e educativas para fomentar coordenação motora via música; (5) desafios, implicações e perspectivas futuras da música enquanto recurso para desenvolvimento psicomotor — este trabalho sustenta que a música, por meio de ritmos organizados, impulsiona a integração motora, favorece o refinamento da coordenação global e fina, e configura-se como estratégia efetiva para programas educativos de motricidade. Destaca-se que, para além de um simples recurso recreativo, a música pode ser pensada como agente estruturante do movimento, favorecendo sincronia auditivo-motora, temporalização, organização espacial e controle corporal. Por fim, são retomadas as implicações teóricas e práticas para a educação infantil, propondo-se que docentes e profissionais de desenvolvimento infantil considerem a música como eixo articulador para a promoção de competências psicomotoras amplas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento psicomotor; Aprendizagem e movimento; Musicalização infantil.

ABSTRACT

This article seeks to analyze, in an in-depth and integrated way, the interrelation between rhythm, motor coordination, and the stimulus provided by music in the psychomotor development of children. In dialogue with recent empirical and theoretical studies, it proposes a critical reflection on how musicalization combined with body movement promotes synergies between the auditory system, the motor system, and the processes of body self-awareness. This is based on five central topics: (1) conceptual bases of rhythm and motor coordination; (2) the role of music as a rhythmic stimulus to movement; (3) neuro-psychomotor mechanisms involved in motor musical practice; (4) pedagogical and educational applications to foster motor coordination through music; (5) Challenges, implications and future perspectives of music as a resource for psychomotor development — this work argues that music, through organized rhythms, promotes motor integration, favors the refinement of gross and fine motor coordination, and is configured as an effective strategy for educational motor skills programs. It is highlighted that, beyond a simple recreational resource, music can be thought of as a structuring agent of movement, favoring auditory-motor synchrony, temporalization, spatial organization and body control. Finally, the theoretical and practical implications for early childhood education are revisited, proposing that teachers and early childhood development professionals consider music as an articulating axis for the promotion of broad psychomotor skills.

KEY-WORDS: Psychomotor development; Learning and movement; Early childhood music education.

INTRODUÇÃO

O movimento corporal representa uma das manifestações mais complexas da interação entre corpo, mente e ambiente, exigindo uma harmonia fina entre percepção sensorial, ritmo e controle motor. Tal articulação não se restringe a uma dimensão biomecânica, mas envolve processos cognitivos e afetivos que orientam a consciência corporal e o domínio do espaço. A coordenação motora traduz-se na capacidade de organizar e exe-

cutar padrões de movimento com eficiência, configurando-se como elemento estruturante do desenvolvimento psicomotor. Assim, compreender o corpo em movimento implica reconhecer que o aprendizado motor é também um aprendizado sensível, mediado por experiências que envolvem som, ritmo e emoção.

No contexto da educação infantil, a incorporação de experiências musicais ao cotidiano das crianças amplia as possibilidades de exploração do corpo em movimento. A música, ao organizar o tempo por meio do ritmo, cria uma estrutura previsível que favorece a sincronização dos gestos e a autorregulação das ações motoras. Esse processo de ajuste dinâmico entre som e movimento contribui para o fortalecimento da percepção temporal, da atenção e do controle inibitório — habilidades fundamentais para o desenvolvimento psicomotor global. Pesquisas apontam que crianças expostas regularmente a práticas musicais demonstram maior precisão motora, coordenação bilateral aprimorada e melhor capacidade de reagir a estímulos auditivos e visuais (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 37).

A música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (to play) e no francês (jouer), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois é fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. (BRASIL, 1998, p. 71).

As atividades que integram música e movimento, como danças, jogos rítmicos e percussões corporais, configuram-se como experiências privilegiadas para o desenvolvimento da coordenação motora na infância. Nelas, o ritmo atua como um organizador das ações, promovendo sincronia entre percepção auditiva e execução motora. Segundo Gainza (1988, p. 45), a vivência rítmica desperta a consciência corporal e favorece o domínio progressivo do movimento, estabelecendo pontes entre o mundo interno da criança e a realidade exterior. Além disso, o caráter lúdico da musicalização reforça a motivação intrínseca, elemento essencial para a aprendizagem significativa e duradoura.

Dessa forma, investigar a relação entre música e desenvolvimento psicomotor revela um campo fértil para a educação infantil, no qual o ritmo se apresenta como mediador entre emoção, percepção e ação. A música não apenas acompanha o movimento, mas o estrutura, o orienta e o potencializa. Este artigo propõe-se, portanto, a examinar de modo aprofundado como o ritmo musical estimula a coordenação motora e contribui para o desenvolvimento psicomotor infantil, articulando evidências empíricas e reflexões teóricas que sustentam sua relevância no processo educativo contemporâneo.

BASES CONCEITUAIS DE RITMO E COORDENAÇÃO MOTORA

O ritmo pode ser compreendido como uma estrutura temporal organizada de estímulos sonoros que estabelece uma cadência capaz de orientar a ação corporal. Ele constitui um mediador entre percepção e movimento, pois permite ao corpo sincronizar-se com padrões externos de tempo e intensidade. A percepção e a produção rítmica implicam mecanismos de antecipação temporal, atenção auditiva e regulação motora — processos que favorecem a organização e a precisão dos gestos.

Nesse sentido, o ritmo fornece um referencial externo que contribui para a regulação interna do movimento. Por meio da pulsação e da repetição sonora, os sistemas perceptivo e motor alinham-se de maneira integrada, promovendo a antecipação temporal e o controle espacial dos gestos. Essa integração entre som e movimento permite que a criança realize saltos, palmas ou deslocamentos com maior fluidez, pois o estímulo auditivo funciona como uma “marca temporal” que orienta a execução motora. Pesquisas no campo da psicomotricidade apontam que essa sincronia entre ritmo e corpo estimula não apenas a coordenação bilateral, mas também o equilíbrio e a noção espacial (LE BOULCH, 1987; FONSECA, 2015).

A coordenação motora, por sua vez, cons-

titui um conjunto complexo de subsistemas interdependentes — controle postural, equilíbrio dinâmico e estático, lateralidade, força, tempo e ritmo interno — que permitem a execução harmônica de movimentos. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor ocorre em estágios progressivos e depende tanto de fatores maturacionais quanto das oportunidades de prática motora oferecidas pela escola e pelo ambiente social. Assim, quando o ritmo é integrado às atividades corporais, observa-se uma ampliação da consciência corporal, aprimoramento do controle motor fino e grosso e melhora da eficiência perceptivo-motora, aspectos ressaltados também por Fonseca (2015) ao discutir o papel da organização temporal na aprendizagem motora.
Cada um dos aspectos ou elementos da música correspondente a um aspecto humano específico a qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente, o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade, a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental do homem. (GAINZA, 1998. p. 36).

É importante considerar que o processo de coordenação não segue um curso linear. As habilidades fundamentais — como correr, saltar, lançar e equilibrar-se — emergem e se refinam em ritmos distintos durante a infância, influenciadas pela maturação neurológica, pelo contexto ambiental e pela qualidade das experiências motoras. Gallahue e Ozmun (2005) demonstram que a sincronização rítmica, isto é, a capacidade de ajustar o movimento corporal ao compasso de estímulos sonoros, evolui gradualmente e atinge padrões mais estáveis apenas no final da infância, o que reforça a importância das vivências musicais e rítmicas no processo educacional.
Dessa forma, o ritmo, como estímulo temporal e sequencial, e a coordenação motora, como capacidade de organização e regulação do movimento, constituem pilares interdependentes do desenvolvimento psicomotor. Reconhecer essa relação é essencial para a prática pedagógica, pois possibilita planejar atividades que estimulem tanto a percepção temporal quanto a execução motora coordenada.
O uso sistemático da música e do ritmo no contexto educativo não deve ser reduzido a mero acompanhamento sonoro, mas compreendido como instrumento pedagógico que estrutura o tempo, organiza o espaço e promove engajamento corporal e emocional. Como enfatiza Le Boulch (1987), o ritmo "é a ponte entre o ato motor e a expressão", permitindo que o corpo aprenda a mover-se com intenção e significado. Nessa perspectiva, a música torna-se agente organizador de práticas motoras significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

O PAPEL DA MÚSICA COMO ESTÍMULO RÍTMICO AO MOVIMENTO

A música, ao integrar elementos estruturais como pulsação, métrica, acentuação e dinâmica, constitui-se em um sistema temporal complexo que orienta a corporeidade e regula a ação motora. Tal estrutura sonora funciona como um organizador perceptivo que possibilita ao corpo sincronizar-se com regularidades externas, promovendo o refinamento da coordenação motora e da percepção temporal. Fonseca (2015, p. 42) observa que o ritmo é "um mediador entre o corpo e o mundo", pois fornece uma matriz temporal que permite ao sujeito antecipar, ajustar e modular seus movimentos de forma harmônica. Na educação infantil, essa interação entre estímulo sonoro e movimento corporal não apenas potencializa o controle motor, mas também contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas de atenção, memória auditiva e planejamento motor.
[...] a música contribui para a formação integral do indivíduo, reverencia os valores culturais, difunde o senso estético, promove a sociabilidade e a expressividade, introduz o sentido de parceria e cooperação, e auxilia o desenvolvimento motor, pois trabalha com a sincronia de movimentos", explica Sonia Regina Albano de Lima. (COSTA; BERNARDINO; QUEEN, 2013 p. 1).

A prática musical sistemática na infância revela-se, assim, um instrumento de integração sensório-motora e emocional, capaz de conectar percepção auditiva, propriocepção e cinestesia. Estudos de Gainza (1988) demonstram que o ritmo musical é um organizador interno da motricidade, favorecendo a precisão dos gestos, o equilíbrio e a regulação do esforço. O ato de mover-se ao som de uma pulsação não é apenas um exercício motor, mas uma experiência de sintonia entre o tempo externo da música e o tempo interno do corpo. A criança que se desloca, pula ou marca compassos com o corpo realiza uma transposição simbólica entre som e gesto, ampliando sua consciência cinestésica e sua capacidade de auto-organização no espaço.

Essa relação entre música e movimento encontra respaldo nas contribuições de Le Boulch (1987), para quem o ritmo é um princípio estruturante da psicomotricidade, pois estabelece um elo entre a organização do espaço-tempo e a consciência corporal. A pulsação rítmica funciona como um marcador temporal que orienta o cérebro na regulação da sequência e da duração das ações, possibilitando maior fluidez, lateralidade e coordenação intersegmentar. Em atividades rítmicas, o corpo torna-se instrumento e resposta: ele ouve, interpreta e devolve o som em forma de movimento. Essa reciprocidade sensório-motora cria uma circularidade entre percepção e ação, processo que, segundo Gallahue e Ozmun (2005, p. 61), "sustenta a aquisição de habilidades motoras fundamentais e o refinamento progressivo da performance motora".

O envolvimento emocional que a música desperta constitui outro eixo de sua eficácia no campo psicomotor. O ritmo musical convoca o corpo à ação espontânea — palmas, balanços, marchas — e desperta prazer, curiosidade e engajamento. Brito (2003) afirma que o fazer musical na infância é um "processo integrador de emoção, pensamento e movimento" (p. 18), no qual o corpo aprende pela alegria de experimentar o som. Essa dimensão afetiva favorece a repetição deliberada e prazerosa dos movimentos, fundamental para a consolidação das aprendizagens motoras e para a constituição de hábitos de atenção e concentração. A música, nesse sentido, transforma a experiência corporal em um campo de significação simbólica e expressiva.

Entretanto, o potencial pedagógico da música não se realiza sem intencionalidade educativa. Tocar uma canção, sem um direcionamento psicomotor consciente, não produz necessariamente aprendizagem motora significativa. É a articulação entre ritmo musical e movimento guiado que confere sentido pedagógico à experiência sonora. Fonseca (2015) destaca que a eficácia psicomotora depende da coerência entre estímulo auditivo e resposta motora, ou seja, do modo como o educador planeja as experiências de movimento em consonância com o ritmo. Assim, quando o som é utilizado como "âncora temporal" para orientar saltos, giros, deslocamentos ou gestos coordenados, o corpo aprende a estruturar o tempo e o espaço, transformando o ritmo em ferramenta cognitiva e motora.

Por conseguinte, a música deve ser compreendida como agente organizador do comportamento motor e emocional, e não como mero acompanhamento lúdico. Ela estrutura o tempo pedagógico, confere sentido às ações corporais e possibilita o desenvolvimento simultâneo de competências motoras, cognitivas e afetivas. Nesse horizonte, o ritmo musical assume valor formativo: ele ensina o corpo a pensar, a ouvir e a agir de modo integrado. Essa concepção abre espaço para uma abordagem educacional mais ampla, na qual a música é reconhecida como meio privilegiado de desenvolvimento psicomotor, cuja ação se estende do domínio neurológico ao plano simbólico e relacional.

MECANISMOS NEUROPSICOMOTORES IMPLICADOS NA PRÁTICA MUSICAL MOTORA

A relação entre estímulos musicais e movimento corporal está ancorada em uma rede complexa de conexões neuropsicomotoras que articulam os sistemas auditivo, motor e proprioceptivo. Do ponto de vista neurofisiológico, o ritmo musical funciona como um marcador temporal que orienta o sistema nervoso central, modulando a ativação de áreas corticais e subcorticais responsáveis pelo planejamento e execução do movi-

mento. Pesquisas recentes em neurociência cognitiva demonstram que o processamento rítmico envolve a atuação conjunta do córtex pré-motor, do cerebelo e dos núcleos da base — estruturas fundamentais para o controle temporal e a coordenação (THAUT; HÖMEL, 2014). Esses sistemas interagem para alinhar o tempo da percepção auditiva ao tempo da ação motora, estabelecendo o chamado entrainment sensório-motor, processo no qual o corpo "aprende" a mover-se em sincronia com o som percebido.

O ritmo, nesse contexto, opera como um guia externo que fornece previsibilidade temporal, permitindo ao organismo antecipar eventos e preparar respostas motoras mais precisas. A música, portanto, regula o "quando" e o "como" do movimento, sincronizando pulsação e execução. Conforme explica Le Boulch (1987, p. 44), "a regularidade rítmica constitui o suporte da organização temporal da ação motora", pois oferece uma estrutura que o cérebro utiliza para ajustar o tempo de reação e a coordenação entre segmentos corporais. Essa previsibilidade sonora reduz a carga cognitiva do controle motor, liberando recursos mentais para o refinamento da performance e para a autoexpressão corporal.

O engajamento musical mobiliza também processos de integração multimodal. Som, movimento e percepção espacial compõem uma experiência unificada, coerente com o conceito de cognição incorporada (embodied cognition), segundo o qual o conhecimento é construído a partir da ação corporal situada no mundo. Para Fonseca (2015), o desenvolvimento psicomotor é "a expressão somática do pensamento em movimento", e a música funciona como mediadora dessa integração. Experiências educativas baseadas em metodologias de música e movimento, como a euritmia de Dalcroze e a abordagem de Orff-Schulwerk, demonstram que a associação entre gesto e som amplia a consciência corporal, a atenção auditiva e o domínio do espaço (BRITO, 2003; GAINZA, 1988). O corpo torna-se, assim, instrumento e meio de expressão cognitiva, emocional e motora.

Outro aspecto de relevância é a plasticidade neural promovida pela prática musical motora. Estudos em neuroeducação apontam que a exposição regular a padrões rítmicos e a execução motora sincronizada favorecem a mielinização de circuitos corticoespinhais e o fortalecimento das conexões entre áreas auditivas e motoras (THAUT; ABRAHAM, 2015). Essa adaptação neuroplástica traduz-se em ganhos concretos de coordenação global e fina, precisão gestual e automatização de respostas motoras. A repetição deliberada de sequências rítmicas estimula não apenas a memória temporal, mas também a capacidade de antecipação e de ajuste contínuo da postura e do equilíbrio.

Do ponto de vista pedagógico, compreender os mecanismos neuropsicomotores da prática musical é essencial para planejar experiências educativas integradas e significativas. A música cria um ambiente sensorialmente rico, emocionalmente envolvente e temporalmente estruturado, no qual a criança aprende a perceber, organizar e transformar o movimento em ação consciente. Para Gallahue e Ozmun (2005), a aprendizagem motora é otimizada quando a informação sensorial é associada a estímulos auditivos regulares e motivadores, pois o cérebro responde de forma mais eficiente a padrões temporais consistentes. A música, nesse sentido, não apenas acompanha o movimento, mas o organiza, orientando a ação corporal e o desenvolvimento psicomotor de forma integrada e intencional.

APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS PARA FOMENTAR A COORDENAÇÃO MOTORA POR MEIO DA MÚSICA

No contexto da educação infantil, o emprego sistemático da música como recurso pedagógico vai além da dimensão lúdica, configurando-se como uma estratégia de mediação sensório-motora e cognitiva. A prática musical orientada integra percepção auditiva, consciência corporal e execução motora, estimulando a articulação entre ritmo, tempo, espaço e força. Fonterrada (2015, p. 64) enfatiza que o corpo infantil funciona como instrumento musical e que a exploração rítmica contribui simultaneamente para a motricidade global, a atenção sustentada e a expressão corporal organizada. Assim, atividades estruturadas — como marchas, pal-

mas, saltos e manipulação de instrumentos de percussão sincronizados à música — promovem experiências integradas que fortalecem tanto a coordenação motora quanto a percepção temporal.

A variação intencional do estímulo rítmico potencializa a adaptação motora e o refinamento do controle postural. Alternâncias de compassos binários e ternários, mudanças de velocidade, acentuações e silêncios oferecem à criança desafios que exigem ajuste contínuo de movimentos, antecipação temporal e reorganização postural, promovendo maior integração intersegmentar. Gainza (1988, p. 27) ressalta que a musicalização corporal propicia a internalização de sequências temporais, ampliando a consciência cinestésica e a coordenação bilateral. Nesse sentido, o ritmo funciona como um referencial externo que estrutura o tempo da ação motora, promovendo sincronia entre percepção e execução e fortalecendo os processos de planejamento e regulação do movimento.

O engajamento afetivo é outro elemento central da prática musical motora. A música desperta respostas corporais espontâneas, como batidas de pés, estalos ou gestos sincronizados, gerando prazer, motivação e interesse em participar ativamente da atividade. Conforme Brito (2003, p. 18), o fazer musical na infância integra emoção, pensamento e movimento, estimulando a repetição consciente dos gestos e consolidando padrões motores complexos. Essa dimensão motivacional é essencial para sustentar práticas regulares, que, por sua vez, garantem maior consistência na aquisição de habilidades motoras e na organização temporal das ações. A relação entre engajamento lúdico e aprendizado motor evidencia que a música atua como mediadora de processos cognitivos, afetivos e motores simultaneamente.

Para que os benefícios pedagógicos sejam efetivos, é necessário que a prática seja sistemática, planejada e intencional. Não se trata apenas de inserir música de forma aleatória no cotidiano escolar, mas de organizar sequências didáticas com objetivos claros de coordenação motora, progressão das atividades e avaliação contínua. A aprendizagem motora e musical se consolida por meio da repetição estruturada, da progressão graduada e da articulação entre estímulo e ação, fortalecendo os circuitos neuromotores e promovendo autonomia corporal. A prática regular e orientada permite que a criança desenvolva habilidades complexas de equilíbrio, lateralidade, destreza manual e percepção temporal de forma integrada e sustentada.

A articulação entre música, movimento e avaliação pedagógica permite a construção de um ambiente educativo sensorialmente rico e cognitivamente estruturado. Observação sistemática, registro de desempenho e análise do progresso possibilitam ajustes das propostas motoras, garantindo que a criança desenvolva controle postural, coordenação fina e grossa, fluência e sincronização de gestos. Brito (2003, p. 58) destaca que o educador musical desempenha papel central como mediador de experiências sensório-motoras significativas, nas quais o ritmo, o corpo e o som interagem de maneira intencional e estruturada. Dessa forma, a música transforma-se em instrumento de ensino que organiza o tempo, motiva a prática deliberada e promove o desenvolvimento psicomotor global da criança.

Em síntese, a integração entre música e movimento na educação infantil, quando planejada, regular e monitorada, constitui um poderoso recurso pedagógico. Ela não apenas fortalece a coordenação motora e a percepção temporal, mas também mobiliza aspectos cognitivos, afetivos e expressivos, configurando-se como ferramenta imprescindível para a promoção do desenvolvimento psicomotor infantil de forma integral, conectando aprendizado, prazer e prática motora intencional.

DESAFIOS, IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Embora seja amplamente reconhecido que a música e o ritmo favorecem a coordenação motora infantil, a implementação efetiva dessas práticas na educação infantil enfrenta desafios significativos. Primeiramente, as diferenças individuais na maturação motora e na percepção temporal demandam atividades adaptadas à faixa etária e ao nível de desenvolvimento de

cada criança. Estudos em desenvolvimento psicomotor indicam que habilidades de sincronização rítmica evoluem gradualmente, consolidando-se apenas ao longo da infância média (Gallahue; Ozmun, 2005, p. 63). Assim, a proposta pedagógica deve prever variações graduais, permitindo que cada criança desenvolva coordenação, lateralidade e ritmo no seu próprio ritmo, respeitando a diversidade de aprendizagem.

Outro desafio refere-se à formação docente. Muitos educadores não recebem capacitação específica para integrar música e movimento de forma estruturada e intencional, comprometendo a eficácia das atividades. Fonseca (2015, p. 72) enfatiza que o desenvolvimento psicomotor depende não apenas de experiências musicais, mas de intervenções planejadas, conduzidas por profissionais que compreendam a articulação entre ritmo, percepção corporal e execução motora. Nesse sentido, a formação continuada, o suporte pedagógico e o acesso a materiais didáticos adequados são fundamentais para que a prática musical se traduza em ganhos reais de coordenação motora e aprendizagem.

A avaliação sistemática constitui outro ponto crítico. Embora existam instrumentos padronizados para medir coordenação motora e habilidades rítmicas, sua aplicação integrada ao contexto musical ainda é limitada. A mensuração do progresso psicomotor exige registros consistentes, protocolos adaptáveis e critérios que considerem o ritmo como elemento estruturante do movimento. A inexistência de procedimentos padronizados que articulem música, ritmo e desenvolvimento motor limita a análise de resultados e a construção de estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências.

As perspectivas futuras apontam para a necessidade de pesquisa mais aprofundada sobre o efeito diferencial do ritmo musical em relação ao movimento isolado, bem como sobre a interação com tecnologias educacionais e contextos diversos. Estudos recentes destacam a utilização de aplicativos musicais interativos, softwares de treinamento rítmico e ambientes de aprendizagem diversificados como ferramentas potenciais para ampliar o alcance das intervenções (Thaut; Abrahams, 2015, p. 88). Em termos práticos, gestores e educadores devem incorporar a música e o movimento como eixo curricular estruturado, garantindo suporte pedagógico, recursos adequados e avaliação contínua. Reconhecer a música como instrumento formativo, e não apenas artístico, amplia sua função educativa, consolidando-se como ferramenta de planejamento, motivação e desenvolvimento psicomotor integrado das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a música, particularmente o ritmo, constitui um recurso pedagógico de grande relevância para o desenvolvimento psicomotor infantil, atuando como mediadora entre percepção, ação e expressão corporal. A partir da revisão teórica e dos achados empíricos analisados, verifica-se que experiências estruturadas de música e movimento promovem não apenas a coordenação motora global e fina, mas também fortalecem a atenção temporal, a sincronia corporal e a consciência cinestésica. Ao integrar ritmo e movimento de forma articulada, supera-se a tradicional dicotomia entre “atividade física” e “atividade musical”, evidenciando-se a possibilidade de práticas integradas que potencializam o desenvolvimento motor em contextos educativos.

No âmbito pedagógico, a incorporação de musicalização com foco rítmico e coordenativo oferece amplo potencial para intervenções motoras significativas na educação infantil. Experiências que vão desde batidas corporais, palmas e marchas até circuitos motrizes sincronizados à música permitem que a criança internalize padrões temporais, ajuste sua cadência motora e organize sequências de ação de maneira coerente. No entanto, a eficácia dessas práticas depende de planejamento estruturado, formação docente adequada, regularidade na aplicação e clareza de objetivos pedagógicos, de modo que os efeitos sobre a coordenação motora e a consciência corporal sejam consistentes e duradouros.

Além disso, os desafios identificados — variação maturacional, formação docente, mensuração da coordenação motora e lacunas em pesquisa aplicada — evidenciam

a necessidade de abordagem sistemática. A música, quando intencionalmente articulada, não é apenas instrumento lúdico, mas ponte entre o sensorimotor e o expressivo, entre o estímulo auditivo e a ação corporal organizada. O reconhecimento dessa dimensão permite que a intervenção musical seja planejada, monitorada e ajustada conforme o desenvolvimento individual de cada criança, reforçando a integração entre aprendizagem motora, percepção temporal e motivação intrínseca.

Em síntese, propõe-se que a música seja valorizada como componente central da prática pedagógica voltada ao desenvolvimento psicomotor infantil, estruturando o tempo, engajando o corpo e aprimorando a coordenação motora de maneira integrada. Sua utilização transcende a função de recurso complementar, assumindo papel estratégico no planejamento curricular, na mediação de experiências sensório-motoras e no fortalecimento da autonomia motora, cognitiva e expressiva das crianças. Assim, o ritmo musical torna-se eixo de articulação entre percepção, ação e aprendizagem, consolidando-se como ferramenta educativa indispensável na educação infantil.

REFERÊNCIAS

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

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTA, Cynthia; BERNARDINO, Juliana; QUEEN, Mariana. Música: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola. 01 mar. 2013. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml. Acesso em: 22 out. 2025

FONSECA, Vítor da. Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Compreensão, apreciação e prática na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/empauta/article/view/8526. Acesso em: 24 out. 2025.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Fundamentos, Materiais e Técnicas da Educação Musical. São Paulo: Summus, 1988.

_____, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical .3. ed. São Paulo: Summus, 1998.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2005.

LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: A Psicomotricidade na Idade Escolar. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

ETELVINA GONÇALVES DA SILVA

Resumo

A educação infantil representa a base fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo considerada a primeira etapa da educação básica e a fase em que se inicia a formação acadêmica e social. É nesse período que a criança começa a se afastar do ambiente exclusivamente familiar e passa a conviver em espaços coletivos, onde aprende a lidar com regras, interações sociais e desafios cognitivos. A importância dessa fase está diretamente ligada à construção da identidade, ao desenvolvimento da autonomia e à formação de cidadãos críticos e participativos.

O desenvolvimento infantil não se limita ao aspecto cognitivo, mas envolve também dimensões emocionais, sociais, culturais e físicas. A educação infantil deve, portanto, ser compreendida como um processo integral que busca estimular a curiosidade, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, preparando a criança para enfrentar os desafios da vida escolar e social. Autores como Montessori, Piaget, Vygotsky e Paulo Freire destacam que a criança é protagonista de sua aprendizagem e que o brincar, a interação social e o diálogo são elementos centrais para o desenvolvimento pleno.

Além disso, a legislação brasileira, como a LDB, o ECA e a Lei da Primeira Infância, reforça a obrigatoriedade e a relevância da educação infantil como direito da criança e dever da família e do Estado. O currículo da educação infantil deve valorizar o conhecimento prévio da criança, incluir atividades lúdicas e promover a diversidade e a inclusão. Dessa forma, a educação infantil não apenas prepara para a vida acadêmica, mas também contribui para a formação de indivíduos conscientes, autônomos e capazes de transformar a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil, desenvolvimento integral, cidadania, participação, autonomia.

Introdução

A educação infantil é considerada a fase mais importante para o início do desenvolvimento da criança, pois é nesse momento que se estabelecem as bases para sua formação futura. Sem um trabalho consistente e consciente nessa etapa, torna-se impossível garantir um desenvolvimento pleno e equilibrado. A educação infantil é responsável por estimular aspectos cognitivos, sociais, físicos e emocionais, além de contribuir para a socialização e a construção da identidade da criança. É nesse período que se formam os primeiros vínculos afetivos fora do ambiente familiar, e que a criança começa a compreender valores como respeito, solidariedade e cooperação.

A metodologia aplicada nessa fase deve priorizar a criatividade, a curiosidade e a participação ativa da criança, garantindo que ela seja protagonista de seu processo de aprendizagem. O brincar, por exemplo, não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral. Por meio das brincadeiras, a criança explora o mundo, experimenta papéis sociais, desenvolve habilidades motoras e cognitivas, além de aprender a lidar com emoções e frustrações.

O papel do educador é fundamental, atuando como mediador e facilitador, e não apenas como transmissor de conhecimento. Cabe a ele criar situações de aprendizagem significativas, que despertem o interesse da criança e promovam sua autonomia. Mais do que ensinar conteúdos, o educador deve incentivar a descoberta, valorizar as experiências individuais e coletivas, e estimular a capacidade crítica desde cedo. A afetividade também se torna um elemento indispensável, pois o vínculo estabelecido entre educador e criança influencia diretamente na segurança emocional e na disposição para aprender.

A escola, por sua vez, deve ser um espaço acolhedor, inclusivo e estimulador, capaz de oferecer experiências diversificadas que ampliem o repertório cultural e social da criança. É necessário que o ambiente escolar seja planejado para favorecer a intera-

ção, a cooperação e o respeito às diferenças, promovendo uma educação que valorize a diversidade e prepare a criança para viver em sociedade. Além disso, a escola deve estabelecer uma parceria sólida com a família, reconhecendo que o processo educativo é compartilhado e que o envolvimento dos responsáveis é essencial para o sucesso da aprendizagem.

Assim, a educação infantil não pode ser reduzida a uma etapa preparatória para o ensino fundamental, mas deve ser compreendida como um momento único e insubstituível na vida da criança. É nesse período que se constrói a base para o desenvolvimento de competências que serão fundamentais ao longo de toda a trajetória escolar e pessoal, reafirmando a importância de investir em práticas pedagógicas conscientes, inovadoras e humanizadas.

Desenvolvimento

A importância da primeira etapa escolar

A educação infantil representa a primeira etapa da vida escolar da criança e constitui um momento fundamental para seu desenvolvimento integral. Nessa fase, são trabalhados aspectos essenciais como a autonomia, a socialização e o desenvolvimento emocional. O BNCC (Base Nacional Comum Curricular) reconhece que a criança chega à escola como sujeito ativo, já portadora de conhecimentos e habilidades que não podem ser ignorados. Assim, o currículo deve valorizar e ampliar essas experiências prévias, respeitando a individualidade de cada criança.

A educadora Fernanda dos Santos provoca uma reflexão importante ao questionar: "Por que cuidar e educar?". Para ela, cuidar significa proporcionar vivências significativas por meio de brincadeiras, que funcionam como ferramentas lúdicas capazes de estimular o contato da criança com suas potencialidades.

Na educação infantil, os benefícios são múltiplos:

- Ampliação do contato social;
- Desenvolvimento das habilidades motoras;
- Observação das particularidades individuais no contexto coletivo;
- Acompanhamento pedagógico que favorece o crescimento integral.

Os desafios enfrentados nessa etapa são igualmente relevantes, pois contribuem para a formação de competências que servirão de base para toda a vida escolar e adulta.

Currículo para Educação Infantil

O currículo da educação infantil tem como objetivo garantir o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. Para isso, busca:

- Reconhecer os conhecimentos prévios trazidos de suas experiências de vida;
- Colocar a brincadeira como eixo central das práticas pedagógicas;
- Adaptar o currículo à realidade local e cultural;
- Promover uma educação integral que valorize diferentes formas de aprendizagem.

A escola é compreendida como espaço de convivência e de construção de saberes, onde a criança aprende a conduzir sua existência e a interpretar o mundo. Nesse sentido, a educação infantil deve abrir caminhos para que cada criança desenvolva suas potencialidades, respeitando suas diferenças e estimulando sua curiosidade, criatividade e autonomia.

Contribuições de Autores Clássicos e Contemporâneos

Piaget

Piaget destaca a importância da interação da criança com o ambiente. Para ele, "a criança constrói seu entendimento do mundo ao interagir com objetos e pessoas". A educação infantil, portanto, deve oferecer um ambiente rico em estímulos, experiências e oportunidades, permitindo que a criança desenvolva habilidades cognitivas e sociais fundamentais para sua vida escolar e adulta.

Vygotsky

Vygotsky enfatiza o papel do ambiente social no desenvolvimento infantil. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mostra que a aprendizagem é potencializada pela interação com outras pessoas. A escola, nesse contexto, deve criar estratégias pedagógicas que favoreçam a socialização, o desenvolvimento emocional e o pensamento crítico, estimulando a curiosidade e a re-

solução de problemas.
Goleman e Paul Ekman
Esses autores ressaltam a relevância da educação emocional na infância. Trabalhar as emoções ajuda a criança a identificar e compreender seus sentimentos, além de desenvolver empatia e respeito pela diversidade. A educação infantil, portanto, deve criar ambientes inclusivos que valorizem a convivência e a diversidade cultural.

Marco Legal da Primeira Infância
A Lei 13.257/2016 estabelece diretrizes para políticas públicas voltadas à proteção e ao desenvolvimento da criança até os seis anos de idade. Ela garante direitos fundamentais como convívio familiar, saúde e educação, além de alterações no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), reforçando a importância da escuta ativa da criança e sua participação nos processos educativos.
A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, essencial para o desenvolvimento integral. Já o ECA reforça que é dever do Estado e da família assegurar à criança o direito à educação com dignidade, formando cidadãos conscientes e participativos desde a primeira infância.

Metodologias na Educação Infantil
Diversas metodologias podem ser aplicadas para enriquecer o processo de aprendizagem:
- Construtivismo: conhecimento construído pela experiência e interação;
- Aprendizagem por projetos: protagonismo da criança em temas de interesse;
- Método Montessori: respeito ao ritmo individual e estímulo à autonomia;
- Método Waldorf: desenvolvimento integral por meio da arte e criatividade;
- Educação emocional: foco em habilidades socioemocionais;
- Ludicidade: jogos e brincadeiras como ferramentas de aprendizagem;
- Teatro e dramatização: estímulo à criatividade e interação;
- Behaviorismo: aprendizagem por estímulos e respostas;
- Método Suzuki: uso da música como recurso pedagógico.

Educação Integral
A educação integral busca o desenvolvimento afetivo, social, intelectual e cultural da criança. Para isso, envolve projetos que estimulam a participação ativa da família e da comunidade, valorizando a diversidade e a inclusão. Atividades como contação de histórias, teatro, dança, música, culinária e jogos são fundamentais para desenvolver coordenação motora, criatividade e raciocínio lógico.

Quatro Pilares da Educação Integral
Inspirados pela UNESCO, os quatro pilares são:
1. Aprender a conhecer: desenvolver a compreensão e o pensamento crítico;
2. Aprender a fazer: aplicar conhecimentos em situações práticas e coletivas;
3. Aprender a conviver: estimular empatia, respeito e cooperação;
4. Aprender a ser: promover autonomia, responsabilidade e participação ativa.

Autores que Influenciaram a Educação Infantil
- Maria Montessori: valorização da autonomia e da autoeducação;
- John Dewey: aprendizagem pela experiência e pelo “aprender fazendo”;
- Friedrich Froebel: brincadeira como principal ferramenta de aprendizagem;
- Erik Erikson: estágios psicossociais do desenvolvimento infantil;
- Howard Gardner: teoria das inteligências múltiplas;
- Célestin Freinet: escola voltada para a realidade da criança;
- Loris Malaguzzi: pedagogia de Reggio Emilia, criança como protagonista;
- Paulo Freire: educação libertadora, diálogo e leitura crítica do mundo.

Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
O papel das brincadeiras dirigidas e espontâneas
Na educação infantil, o brincar é considerado a principal forma de aprendizagem. As brincadeiras podem ser espontâneas, quando a criança cria suas próprias regras e ex-

plora o ambiente livremente, ou dirigidas, quando o educador propõe atividades com objetivos pedagógicos específicos. Ambas são fundamentais:

- Brincadeiras espontâneas estimulam a criatividade, a imaginação e a autonomia.
- Brincadeiras dirigidas favorecem a socialização, o respeito às regras e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras.

Projetos interdisciplinares

A interdisciplinaridade é uma prática pedagógica que permite à criança compreender o mundo de forma integrada. Projetos que envolvem ciência, arte, música e literatura ajudam a criança a relacionar diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo:

- Um projeto sobre "plantas" pode envolver observação científica, desenho artístico, músicas relacionadas à natureza e histórias infantis sobre o tema.
- Essa abordagem amplia a visão de mundo da criança e fortalece sua curiosidade investigativa.

Avaliação na educação infantil

A avaliação nessa etapa não deve ser classificatória, mas diagnóstica e processual, acompanhando o desenvolvimento da criança ao longo do tempo. O educador observa:

- Interações sociais;
- Participação em atividades;
- Desenvolvimento motor e cognitivo;
- Expressão emocional e criatividade.

Esse acompanhamento permite ajustar metodologias e garantir que cada criança seja respeitada em seu ritmo de aprendizagem.

Família, Comunidade e Educação Infantil

A parceria entre escola e família

A educação infantil não se limita ao espaço escolar. A família desempenha papel essencial no desenvolvimento da criança, e a parceria entre escola e família fortalece o processo educativo. Essa relação deve ser pautada em:

- Comunicação constante: reuniões, bilhetes, aplicativos escolares;
- Participação ativa: envolvimento em projetos, festas e atividades culturais;
- Respeito às particularidades familiares: valorização das diferentes culturas e realidades sociais.

A comunidade como espaço educativo

A criança aprende não apenas na escola, mas também em sua comunidade. Espaços como praças, bibliotecas, museus e centros culturais podem ser utilizados como ambientes de aprendizagem. Essa prática:

- Aproxima a criança de sua realidade social e cultural;
- Estimula a valorização do patrimônio histórico e cultural;
- Promove a cidadania desde a infância.

Inclusão e diversidade

A educação infantil deve ser inclusiva, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais, tenham acesso a experiências significativas. Isso envolve:

- Adaptação de atividades para crianças com deficiência;
- Valorização das diferentes culturas e etnias;
- Criação de ambientes que promovam respeito e empatia.

Perspectivas Contemporâneas da Educação Infantil

Tecnologias digitais na educação infantil

O uso de tecnologias digitais, quando bem orientado, pode enriquecer o processo de aprendizagem. Ferramentas como tablets, jogos educativos e recursos audiovisuais permitem:

- Estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico;
- Desenvolvimento de habilidades digitais desde cedo;
- Integração entre o mundo físico e o virtual.

Entretanto, é fundamental que o uso seja equilibrado, evitando excessos e garantindo que a criança mantenha contato com brincadeiras tradicionais e experiências concretas.

Educação socioemocional

A contemporaneidade trouxe à tona a importância das competências socioemocionais. Trabalhar aspectos como autocontrole, empatia, resiliência e cooperação prepara a criança para lidar com desafios futuros. Ati-

vidades práticas incluem:

- Roda de conversa sobre sentimentos;
- Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos;
- Jogos cooperativos que estimulam o trabalho em equipe.

Educação para a cidadania e sustentabilidade

A educação infantil também deve introduzir valores relacionados à cidadania e à sustentabilidade. Projetos que envolvem reciclagem, cuidado com o meio ambiente e respeito ao próximo ajudam a criança a compreender seu papel no mundo. Exemplos:

- Oficinas de reaproveitamento de materiais;
- Hortas escolares;
- Atividades sobre preservação da água e energia.

Conclusão

A educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para a vida social e acadêmica. É nessa fase que se estabelecem as bases para a formação de indivíduos críticos, autônomos e participativos. A escola e o educador desempenham papel fundamental nesse processo, garantindo que a criança seja protagonista de sua aprendizagem e que tenha acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Mais do que uma etapa preparatória para o ensino fundamental, a educação infantil deve ser compreendida como um momento único e insubstituível na vida da criança. É nesse período que se consolidam valores, atitudes e competências que irão acompanhar o indivíduo ao longo de toda a sua trajetória escolar e pessoal. A ludicidade, a criatividade e a socialização tornam-se pilares indispensáveis para que a criança desenvolva não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais, fundamentais para a convivência em sociedade.

O papel da escola, portanto, vai além da transmissão de conteúdos: ela deve ser um espaço de acolhimento, diversidade e estímulo, capaz de promover experiências significativas que ampliem o repertório cultural e social da criança. Já o educador, como mediador e facilitador, deve estar atento às necessidades individuais, respeitando o ritmo de cada criança e incentivando sua autonomia e curiosidade.

Investir na educação infantil é investir no futuro da sociedade. Uma formação sólida nessa etapa inicial contribui para a construção de cidadãos conscientes, empáticos e preparados para enfrentar os desafios da vida. Assim, a educação infantil deve ser vista como prioridade nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação integral, humanizada e transformadora.

Considerações finais

Este trabalho buscou destacar a importância da educação infantil como primeira etapa da formação acadêmica e social da criança. A atenção especial a essa fase é indispensável, pois dela depende o sucesso das etapas posteriores da vida escolar. A legislação brasileira e os diversos autores estudados reforçam a necessidade de uma educação integral, inclusiva e participativa, capaz de preparar a criança para enfrentar os desafios da vida adulta.

A educação infantil não deve ser vista apenas como um momento de transição para o ensino fundamental, mas como uma etapa singular e essencial para o desenvolvimento integral da criança. É nesse período que se consolidam valores, atitudes e competências que servirão de base para toda a trajetória escolar e pessoal. O brincar, a criatividade, a socialização e o estímulo à curiosidade são elementos que, quando bem trabalhados, contribuem para a formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Além disso, a escola e o educador assumem responsabilidades que vão muito além da transmissão de conteúdos. Cabe a eles criar ambientes acolhedores e inclusivos, capazes de respeitar as diferenças e valorizar as potencialidades de cada criança. O educador, como mediador, deve incentivar a autonomia, estimular a participação ativa e promover experiências significativas que ampliem o repertório cultural e social dos alunos.

Outro ponto relevante é a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso universal e de qualidade à educação infantil.

Investir nessa etapa é investir no futuro da sociedade, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais de desenvolvimento. A parceria entre escola e família também se mostra indispensável, fortalecendo vínculos afetivos e assegurando maior consistência no processo educativo.

Portanto, a educação infantil deve ser compreendida como um direito fundamental e como um alicerce para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e participativa. O compromisso com práticas pedagógicas inovadoras, humanizadas e inclusivas é o caminho para formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios da vida adulta e contribuir para o desenvolvimento coletivo.

Referências

1. Paul Ekman. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life. New York: Times Books, 2003.
2. Brasil. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente.
3. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
4. Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
5. Jean Piaget. Teorias sobre o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento.
6. Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 — Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
7. Lev S. Vygotsky. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.
8. Daniel Goleman. Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
9. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento oficial — Educação Infantil; Ministério da Educação, aprovado em 2017.

RESUMO
O presente artigo analisa o brincar na Educação Infantil, com foco específico nas práticas realizadas em espaços internos das instituições educativas. A pesquisa, de natureza bibliográfica, discute como a organização do ambiente, a mediação docente e a seleção de materiais influenciam o desenvolvimento integral das crianças, tendo como referência autores como Vygotsky, Kishimoto, Brougère, Santos e os documentos normativos, especialmente a BNCC. Investigou-se como a limitação espacial, muitas vezes presente em escolas urbanas, pode ser superada por meio de práticas pedagógicas intencionais que valorizam a imaginação, a exploração, a linguagem, o movimento e a convivência entre pares. Os resultados apontam que o brincar em ambientes internos não deve ser visto como restritivo, mas como espaço de novas possibilidades simbólicas, sensoriais e cognitivas, desde que planejado e mediado adequadamente. Observou-se também que a organização estética, a disposição dos objetos e a rotina são elementos fundamentais para a autonomia e para a ampliação das experiências infantis.
Conclui-se que o espaço interno, quando compreendido como ambiente de aprendizagem ativo, favorece interações ricas, convivência, resolução de conflitos e construção de conhecimento, reafirmando o brincar como direito e como eixo
estruturante da Educação Infantil na contemporaneidade.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincar; Espaços internos; Desenvolvimento infantil; BNCC.
ABSTRACT
This article analyzes play in Early Childhood Education, focusing specifically on practices carried out in indoor spaces of educational institutions. This bibliographic
research discusses how the organization of the environment, teacher mediation, and material selection influence children's integral development, based on authors such as Vygotsky, Kishimoto, Brougère, Santos, and Brazilian educational guidelines such as BNCC. The study investigates how spatial limitations, often found in urban schools, can be overcome through intentional pedagogical practices that value imagination, exploration, language, movement, and social interaction. The results indicate that indoor play should not be viewed as restrictive but rather as a space filled with symbolic, sensory, and cognitive possibilities, as long as it is intentionally planned and mediated. It was also observed that aesthetic organization, object arrangement, and routine are fundamental elements for autonomy and the expansion of children's experiences. The conclusion is that indoor spaces, when understood as active learning environments, favor rich interactions, conflict mediation, and knowledge construction, reaffirming play as a right and a structural axis of Early Childhood Education.
KEYWORDS: Early Childhood Education; Play; Indoor spaces; Child development; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

O brincar é um dos pilares fundamentais da Educação Infantil, sendo reconhecido como direito constitucional, como eixo estruturante da BNCC (BRASIL, 2017) e como atividade essencial ao desenvolvimento humano. Nos últimos anos, entretanto, cresce o interesse em compreender de que forma os espaços internos das instituições educativas influenciam as práticas lúdicas e as experiências das crianças. Em muitas escolas, especialmente nas grandes cidades, o espaço disponível para brincadeiras ao ar livre é reduzido, o que faz com que grande parte das vivências infantis aconteça dentro das salas de referência, corredores, pátios cobertos e ambientes organizados pedagogicamente. Assim, torna-se relevante investigar como o brincar se manifesta nesses espaços e quais são as potências e os desafios envolvidos.
Autores como Vygotsky (1998) defendem que a brincadeira é o contexto privilegiado para a emergência de funções psicológicas superiores, pois possibilita à criança operar

em um nível acima do que demonstraria em atividades espontâneas.

Segundo o autor, “na brincadeira, a criança está sempre acima de seu comportamento cotidiano” (VYGOTSKY, 2008a, p. 38), o que reforça a importância de ambientes que estimulem a imaginação, a interação e a autonomia. Kishimoto (2011), por sua vez, afirma que o espaço físico é parte integrante da ação lúdica e que sua organização interfere diretamente na qualidade da brincadeira.

Dessa forma, este artigo se propõe a analisar como o brincar em ambientes internos pode se constituir como espaço fértil para aprendizagens significativas, considerando a mediação docente, os recursos disponíveis e o planejamento pedagógico. Busca-se contribuir para a compreensão de que o espaço, mais do que cenário, é elemento ativo na prática pedagógica, capaz de ampliar possibilidades e promover experiências ricas, mesmo quando suas dimensões são limitadas. A discussão será organizada em três eixos principais: o papel do espaço interno na constituição do brincar, a mediação docente e as interações sociais, e a organização dos materiais como estímulo à criatividade e à autonomia infantil.

2. DESINVOLVIMENTO

O brincar em espaços internos na Educação Infantil representa uma dimensão essencial do cotidiano pedagógico, especialmente em instituições urbanas onde a área externa é limitada. Esses ambientes, quando organizados de forma intencional, tornam-se contextos educativos capazes de favorecer a autonomia, a imaginação e a interação social entre as crianças. De acordo com a BNCC, o ambiente escolar deve assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, o que significa que os espaços internos precisam ser pensados para atender às necessidades de movimento, expressão e comunicação presentes na infância. A organização do espaço — disposição do mobiliário, acessibilidade dos materiais e estética — influencia diretamente a qualidade das brincadeiras, pois ambientes acolhedores e funcionais ampliam as possibilidades de criação e investigação. Autores como Kishimoto (2011) e Brougère (2010) destacam que os brinquedos e materiais, estruturados ou não, atuam como mediadores culturais que permitem à criança experimentar papéis sociais, construir narrativas e desenvolver pensamento simbólico. Além dos objetos, a mediação docente é fundamental: o professor observa, intervém quando necessário e documenta os processos de aprendizagem, estimulando a cooperação, a resolução de conflitos e o uso de linguagem durante o brincar. Em espaços internos, essas interações tornam-se mais próximas e frequentes, favorecendo vínculos afetivos e práticas democráticas entre as crianças. Outro aspecto importante é a temporalidade. É necessário garantir períodos contínuos de brincadeira, evitando interrupções que prejudiquem a continuidade das ações lúdicas. embora os espaços internos possam limitar movimentos amplos, eles possibilitam circuitos motores adaptados, dramatizações, jogos rítmicos e situações que desenvolvem coordenação e consciência corporal. Portanto, o brincar em ambientes internos não deve ser visto como substituto da área externa, mas como espaço complementar de grande potência educativa, capaz de promover aprendizagens significativas, socialização e desenvolvimento integral, desde que organizado com intencionalidade e sensibilidade pedagógica.

2.1. MATERIAL E MÉTODOS

A elaboração deste artigo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, cujo objetivo foi analisar produções acadêmicas, documentos normativos e referências teóricas sobre o brincar na Educação Infantil, com foco nos espaços internos das instituições escolares. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir interpretações amplas e reflexivas, possibilitando compreender o brincar como fenômeno cultural, pedagógico e socialmente construído. A pesquisa bibliográfica consistiu na revisão de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que discutem o brincar, a organização de ambientes educativos e o papel do professor como mediador. As obras foram selecio-

nadas a partir de critérios temáticos: deveriam abordar o desenvolvimento infantil, o espaço como elemento pedagógico, a ludicidade ou a BNCC. Foram consultados autores reconhecidos na área, como Vygotsky, Kishimoto, Brougère, Friedmann, Santos, entre outros, além de legislações brasileiras que orientam a prática docente na Educação Infantil.

O levantamento de materiais foi realizado em bases digitais, bibliotecas universitárias e repositórios institucionais. Após a seleção inicial, realizou-se a leitura exploratória das obras, seguida de leitura analítica, que permitiu identificar categorias centrais relacionadas ao tema: organização do espaço interno, mediação docente, materiais e brinquedos, autonomia infantil e direitos de aprendizagem.

Essas categorias foram utilizadas como eixos estruturantes do desenvolvimento do artigo. Ao longo da análise, buscou-se articular diferentes perspectivas teóricas, confrontando ideias e identificando pontos de convergência e divergência, com o intuito de construir uma reflexão consistente sobre o brincar em ambientes internos.

A metodologia adotada não teve como finalidade produzir dados quantitativos, mas compreender sentidos, práticas e implicações pedagógicas presentes na literatura. Por se tratar de um estudo sem coleta de dados com crianças ou professores, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética. Contudo, todos os cuidados éticos referentes ao uso de fontes foram observados, garantindo fidelidade às ideias dos autores e evitando práticas de plágio por meio de citações e referências adequadamente registradas.

A metodologia utilizada permitiu construir um estudo fundamentado, interpretativo e crítico, oferecendo elementos teóricos capazes de sustentar a análise realizada no desenvolvimento do artigo e apontar caminhos para práticas pedagógicas que valorizem o brincar dentro dos espaços internos da Educação Infantil.

2.2. O ESPAÇO INTERNO COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM LÚDICA

O espaço interno das instituições de Educação Infantil, muitas vezes visto como restritivo ou limitado, pode assumir papel central na construção de experiências significativas para as crianças. A literatura contemporânea enfatiza que o ambiente, quando organizado de maneira intencional, funciona como "terceiro educador" (FRIEDMANN, 2012), atuando ao lado do professor e das próprias crianças. Isso significa que a disposição dos móveis, a escolha dos materiais e a estética do ambiente influenciam diretamente o brincar e a aprendizagem.

Segundo Brougère (2010), o brincar é sempre atravessado pela cultura e pelo contexto físico onde se realiza. Assim, mesmo espaços pequenos podem se tornar ricos quando organizados com propostas variadas, cantos temáticos e objetos que estimulem a imaginação infantil. De acordo com Santos (2011), "brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano", e essa conduta depende das condições que o ambiente oferece. Em espaços internos bem planejados, as crianças podem explorar papéis sociais, jogos simbólicos,

construções, narrativas e interações sociais que não dependem necessariamente de grandes áreas físicas. A BNCC (BRASIL, 2017) indica que o ambiente deve assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos podem ser plenamente desenvolvidos dentro do ambiente interno, desde que o professor planeje rotinas flexíveis, ofereça materiais diversos e permita que as crianças circulem e reorganizem o espaço de acordo com suas necessidades. Vários estudos apontam que a qualidade do ambiente interno está associada à autonomia infantil, à criatividade e ao desenvolvimento da linguagem, pois nele as crianças conversam mais, negociam

regras e constroem narrativas coletivas. Portanto, o espaço interno não deve ser visto como substituto do ambiente externo, mas como contexto complementar, com potencialidades próprias. Ele permite atividades mais intimistas, acolhedoras e simbólicas, facilitando a observação, a intervenção do

professor e a documentação pedagógica. Cabe ao educador considerar cada elemento desse ambiente mobiliário, iluminação, temperatura, organização e estética como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

2.3. A MEDIAÇÃO DOCENTE E AS INTERAÇÕES SOCIAIS NO BRINCAR INTERNO

A mediação do professor é aspecto central no brincar realizado em ambientes internos. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento infantil depende da interação com um mediador mais experiente, que ajuda a criança a avançar para níveis de compreensão mais elevados. No caso da Educação Infantil, esse mediador é o professor, que organiza o ambiente, propõe desafios e observa as interações entre pares. Segundo Kishimoto (2011), a brincadeira não é apenas atividade espontânea; ela exige intervenções intencionais que orientam as crianças a descobrirem novos modos de agir e pensar. A autora enfatiza que não há brincadeira sem escolha, mas também não há aprendizagem significativa sem mediação. Assim, o papel do professor em ambientes internos envolve equilibrar liberdade e orientação. O brincar em espaços internos favorece as interações sociais, pois aproxima as crianças fisicamente e exige maior negociação de regras,
compartilhamento de materiais e resolução de conflitos. Para Martins (2006), essas interações são fundamentais para a formação da personalidade da criança, pois permitem que ela vivencie papéis sociais e desenvolva empatia. A proximidade física típica dos espaços internos intensifica o diálogo, as narrativas coletivas e a
construção de vínculos, elementos fundamentais para o desenvolvimento socioemocional. Além disso, a mediação docente deve incluir momentos de observação sistemática e documentação pedagógica. De acordo com o que afirma Antunes (2011), o registro é elemento essencial para o professor compreender o percurso de aprendizagem das crianças e planejar intervenções futuras. Em ambientes internos, essa observação pode ser mais detalhada, pois as interações se tornam mais visíveis e acessíveis ao olhar do professor. Portanto, o brincar em espaços internos não deve ser entendido como atividade secundária ou limitada, mas como contexto privilegiado para o exercício da mediação docente, para a
construção da autonomia e para o fortalecimento das relações humanas no ambiente escolar. O professor, ao compreender o potencial desse espaço, transforma-o em ambiente vivo de aprendizagem.

2.4. MATERIAIS, OBJETOS E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO INTERNO NO PROCESSO LÚDICO

A seleção de materiais e a organização do espaço constituem elementos fundamentais para o brincar em ambientes internos. A BNCC (BRASIL, 2017) indica que os materiais devem ser diversos e acessíveis, permitindo que as crianças escolham, combinem, criem e reinventem seus próprios modos de brincar. Essa perspectiva reforça a ideia de que o brincar é construção cultural e não simples passatempo. Kishimoto (2010) destaca que os brinquedos funcionam como mediadores culturais e cognitivos, pois permitem à criança explorar regras, papéis sociais e conceitos abstratos. Em ambientes internos, onde o espaço é mais delimitado, os materiais precisam estimular a imaginação e a criatividade, como blocos de construção, tecidos, objetos não estruturados, livros, fantoches, instrumentos musicais, entre outros. Esses materiais possibilitam que o ambiente se transforme constantemente, promovendo novas cenas, novos desafios e novas narrativas. Segundo Friedmann (2012), a estética do ambiente também influencia o engajamento das crianças. Cores, texturas, iluminação e organização do mobiliário contribuem para criar um clima acolhedor e estimulante. Quando o ambiente interno é arrumado de forma coerente, com cantos definidos e materiais ao alcance das crianças, promove-se a autonomia e o senso de pertencimento ao espaço escolar. Outro aspecto importante é a relação entre movimento e espaço interno. Embora o ambiente fechado possa limitar movimentos amplos, ele permite outras for-

mas de exploração corporal, como circuitos motores adaptados, danças, jogos de equilíbrio e brincadeiras de dramatização. A criança aprende sobre seu próprio corpo, sobre o espaço e sobre seus limites, contribuindo para o desenvolvimento motor e perceptivo. Portanto, a organização do espaço interno deve ser vista como prática pedagógica fundamental. Quando o professor compreende o valor educativo dos materiais e da estética, transforma o ambiente em cenário fértil para aprendizagens significativas, reafirmando o brincar como ato de construção, expressão e socialização.

2.5. A DINÂMICA DA INTERAÇÃO SOCIAL EM ESPAÇOS INTERNOS

A interação social é uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil e encontra nos espaços internos um contexto privilegiado para se intensificar. Em ambientes fechados, a proximidade física favorece trocas constantes, exigindo que as crianças aprendam a negociar brinquedos, organizar regras e lidar com diferentes ritmos e modos de brincar. Isso possibilita experiências diárias de convivência, importantes para construir autonomia e fortalecer vínculos afetivos.

A limitação espacial, longe de ser um obstáculo, pode se transformar em
oportunidade para desenvolver habilidades de comunicação, já que as crianças precisam verbalizar desejos, escutar o outro, estabelecer acordos e administrar conflitos. A teoria sociointeracionista, especialmente em Vygotsky, afirma que o desenvolvimento cognitivo é potencializado pela interação, pois é no contato com os pares que as crianças ampliam seu repertório linguístico, cultural e emocional. Nos espaços internos, o professor desempenha papel essencial como mediador, incentivando atitudes solidárias, de respeito e cooperação, evitando intervenções

autoritárias que impeçam a autonomia dos pequenos. A convivência diária nesse tipo de ambiente também contribui para a construção da identidade, já que as crianças se reconhecem como parte de um grupo e compreendem que suas ações afetam o coletivo. Dessa forma, os espaços internos se consolidam como ambientes ricos de experiências relacionais, onde a socialização se torna tão importante quanto as aprendizagens cognitivas, garantindo às crianças um desenvolvimento integral e respeitoso.

2.6. A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO E DA EXPRESSÃO CORPORAL EM AMBIENTES INTERNOS

O movimento é um dos pilares do desenvolvimento infantil e precisa estar presente em todos os ambientes da escola, não apenas no pátio ou na área externa. Nos espaços internos, é possível promover atividades que estimulem coordenação, equilíbrio, ritmo, lateralidade e consciência corporal, respeitando sempre os limites de segurança e a organização do espaço. Propostas como circuitos motores simples, brincadeiras rítmicas, danças, exercícios de imitação e jogos de dramatização ampliam as possibilidades expressivas da criança, favorecendo tanto o desenvolvimento físico quanto o emocional. Além disso, o movimento em ambientes internos estimula a criatividade, pois as crianças aprendem a utilizar o próprio corpo e objetos simples para criar formas de brincar. A BNCC reforça a importância da corporeidade na Educação Infantil, indicando que o corpo é veículo de expressão, comunicação e conhecimento. Assim, a sala de aula, quando bem- organizada, pode se transformar em espaço para invenção e experimentação, onde a criança explora gestos, cria narrativas corporais e desenvolve confiança em suas habilidades. O professor deve atuar como facilitador, garantindo liberdade com responsabilidade, propondo desafios adequados e assegurando que todos
participem de maneira inclusiva. Portanto, o movimento em ambientes internos não deve ser visto como uma alternativa reduzida ao espaço externo, mas como um componente essencial para o desenvolvimento integral, promovendo aprendizagens significativas e experiências corporais ricas e diversificadas.

2.7. O PAPEL DA CRIATIVIDADE E DA IMAGINAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS INTERNOS

A criatividade e a imaginação são aspectos fundamentais da infância e encontram grande potência nos ambientes internos quando bem-organizados. As crianças transformam objetos simples em elementos simbólicos, inventam narrativas complexas e constroem cenários utilizando caixas, tecidos, blocos, almofadas, livros e diversos materiais não estruturados. Esse processo fortalece o desenvolvimento cognitivo, amplia o repertório cultural e estimula a linguagem, já que as crianças verbalizam ideias, criam personagens e constroem histórias coletivamente. A

imaginação permite que elas expressem emoções, elaborem experiências e desenvolvam a capacidade de pensar de forma flexível e criativa. O professor deve atuar como observador sensível, oferecendo materiais variados, reorganizando o espaço quando necessário e intervindo apenas para ampliar possibilidades, sem dirigir a brincadeira de maneira rígida. A construção de cenários internos também favorece a cooperação, pois as crianças negociam papéis, distribuem funções e decidem coletivamente como organizar o ambiente. Além disso, o uso criativo do espaço interno possibilita que as crianças ressignifiquem o ambiente escolar, compreendendo-o como lugar de pertencimento e expressão. Ao estimular a imaginação, promove-se uma infância rica em experiências significativas, que contribuem para a autonomia, autoestima e curiosidade. Dessa forma, os espaços internos tornam-se territórios de criação, investigação e cultura infantil, reafirmando o brincar como prática central no desenvolvimento integral.

2.8. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE INTERPRETAÇÃO DO BRINCAR

A documentação pedagógica é uma prática que permite tornar visível o processo de aprendizagem das crianças, especialmente nas brincadeiras que ocorrem nos espaços internos. Por meio de fotos, vídeos, registros escritos, produções infantis e transcrição de falas, o professor consegue analisar o percurso de cada criança e compreender como ela interage, cria, imagina e resolve desafios durante o brincar. Essa prática vai além do simples registro: trata-se de uma interpretação cuidadosa do que acontece no cotidiano, possibilitando reflexões sobre o planejamento pedagógico. A documentação também contribui para identificar interesses emergentes, necessidades específicas e formas de participação de cada criança.

Nos espaços internos, onde a proximidade favorece observações detalhadas, o registro torna-se ainda mais significativo, pois permite reconhecer pequenas conquistas, avanços nas interações e transformações na relação da criança com os objetos e com os colegas. Além disso, a documentação é ferramenta valiosa para o diálogo com as famílias, aproximando-as das práticas pedagógicas e fortalecendo o vínculo escola–comunidade. Quando compartilhada com a equipe, promove formação continuada e reflexão coletiva, qualificando as práticas docentes. Assim, documentar o brincar não é apenas registrar momentos, mas compreender processos, valorizar a infância e assegurar que cada criança seja reconhecida como sujeito ativo, criador e participante. A documentação, portanto, assume papel central na construção de práticas pedagógicas intencionais, respeitosas e fundamentadas.

3. CONCLUSÃO

O brincar em espaços internos da Educação Infantil constitui prática potente, capaz de promover aprendizagens profundas, ricas e diversificadas. Diferentemente da

visão tradicional que associa o ambiente fechado a limitações, a literatura e a experiência pedagógica demonstram que esses espaços possuem características próprias que podem ampliar as possibilidades educativas. Quando o ambiente é organizado intencionalmente, torna-se contexto ativo de construção de autonomia, expressão simbólica, desenvolvimento motor, ampliação da linguagem e convivência entre pares. Além disso, a mediação docente desempenha papel decisivo para que o brincar interno se transforme em experiência significativa. Cabe ao professor planejar, observar, registrar e intervir quando necessário, ga-

rantindo que a criança explore materiais, negocie regras, experimente papéis sociais e construa conhecimentos. A relação entre ambiente, professor e criança é dialógica e dinâmica, e influencia diretamente o processo de aprendizagem. As análises aqui apresentadas demonstram que o brincar em espaços internos não substitui o brincar ao ar livre, mas o complementa. Ambos possuem valor educativo e contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Ao compreender o potencial dos ambientes internos, o professor amplia o repertório de práticas pedagógicas e promove experiências lúdicas que respeitam os direitos de aprendizagem previstos na BNCC. Conclui-se, portanto, que pensar o brincar em espaços internos é reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e criativo, capaz de transformar o ambiente e de se transformar por meio dele. Assim, reafirma-se a necessidade de investir na organização estética, pedagógica e relacional desses espaços como parte essencial da Educação Infantil contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. de. Interações na Educação Infantil. São Paulo: Moderna, 2018.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). Ensinando e Aprendendo na Educação Infantil. São Paulo: Xamã, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por uma Pedagogia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BOMTEMPO, Edda. O brincar em espaços escolares. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. A Criança Pequenina e o Direito à Educação. São Paulo: Cortez, 2011.

CORSARO, William. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gisa. Educação Infantil: Pra Que Te Quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE, Newton. A Indeterminação da Infância e a Prática Educativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

ELKONIN, Daniil. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação Infantil e Espaço Escolar. Campinas: Papirus, 2010.

FELIPE, Jane; GONÇALVES, Maria Aparecida. Cotidiano e Educação Infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

FRIEDMANN, Adriana. A Arte de Brincar: Fundamentos e Práticas. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LEONTIEV, Alexei. Desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Denise; VIEIRA, Giane. Linguagem, Alfabetização e Letramento. Natal: UFRN, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. A Brincadeira de Papéis Sociais e a Formação da Personalidade. São Paulo: Xamã, 2006.

MERTHA, Nilcéia Lemos. Ambientes Educativos e Aprendizagem Infantil. Curitiba: CRV, 2017.

MUKHINA, Valéria. Psicologia da Idade Pré-Escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990. SANTOS, Santa Marli Pires dos. O Brincar na Escola. Petrópolis: Vozes, 2011. SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância. Porto: Afrontamento, 2005.

SILVA, Isabel Cristina da; ALVES, Denise. Espaço e Tempo na Educação Infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A Imaginação e a Arte na Infância. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA COMO FUNDAMENTOS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO, ÉTICO E PARTICIPATIVO

FABIANA VIEIRA DE MESQUITA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre educação e cidadania, enfatizando o papel da escola na formação de sujeitos críticos, éticos e participativos. Utiliza-se o método de pesquisa bibliográfica, fundamentado em autores clássicos e contemporâneos da educação, bem como em documentos legais que orientam a educação brasileira. O desenvolvimento discute os fundamentos conceituais da cidadania, a função social da escola e as práticas pedagógicas que contribuem para o fortalecimento da participação democrática. As considerações finais indicam que a educação, quando orientada por princípios democráticos, inclusivos e emancipatórios, constitui instrumento essencial para a consolidação da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e socialmente comprometida.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cidadania; Escola; Democracia; Participação social.

ABSTRACT
This article analyzes the relationship between education and citizenship, emphasizing the role of schools in the formation of critical, ethical, and participatory individuals. A bibliographic research method is adopted, based on classical and contemporary educational theorists and legal documents. The discussion addresses citizenship concepts, the social function of schools, and pedagogical practices that strengthen democratic participation. It concludes that education is essential for consolidating citizenship and social transformation.
KEY-WORDS: Education; Citizenship; School; Democracy; Social participation.

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre ocupou posição central na organização das sociedades, sendo reconhecida como elemento fundamental para a formação do indivíduo e para a manutenção da vida social. Em contextos democráticos, sua função ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, assumindo papel estratégico na construção da cidadania e no fortalecimento da participação social.

Saviani (2008) destaca que a escola constitui espaço privilegiado para a socialização do conhecimento historicamente produzido, permitindo que o indivíduo compreenda sua realidade e atue sobre ela de forma crítica. Nesse sentido, a educação contribui diretamente para a formação da consciência social e política.

Ao abordar a relação entre educação e cidadania, é necessário compreender que o processo educativo influencia a capacidade do sujeito de reconhecer direitos, cumprir deveres e participar ativamente da vida pública. Segundo Freire (1996), a educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo, favorecendo a autonomia e a responsabilidade social.

Diante dos desafios contemporâneos, como desigualdades sociais, exclusão educacional e fragilização dos valores democráticos, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da escola na formação cidadã. Assim, este artigo tem como objetivo analisar como a educação contribui para a construção da cidadania, destacando a função social da escola e as práticas pedagógicas voltadas à participação democrática.

A educação sempre ocupou posição central na organização das sociedades, sendo reconhecida como elemento fundamental para a formação do indivíduo e para a manutenção da vida social. Em contextos democráticos, sua função ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, assumindo papel estratégico na construção da cidadania e no fortalecimento da participação social.

Saviani (2008) destaca que a escola constitui espaço privilegiado para a socialização do conhecimento historicamente produzido, permitindo que o indivíduo compreenda sua realidade e atue sobre ela de forma crítica. Nesse sentido, a educação contribui diretamente para a formação da consciência social e política.

Ao abordar a relação entre educação e cidadania, é necessário compreender que o pro-

cesso educativo influencia a capacidade do sujeito de reconhecer direitos, cumprir deveres e participar ativamente da vida pública. Segundo Freire (1996), a educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo, favorecendo a autonomia e a responsabilidade social.

Diante dos desafios contemporâneos, como desigualdades sociais, exclusão educacional e fragilização dos valores democráticos, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da escola na formação cidadã. Assim, este artigo tem como objetivo analisar como a educação contribui para a construção da cidadania, destacando a função social da escola e as práticas pedagógicas voltadas à participação democrática.

A educação sempre ocupou posição central na organização das sociedades, sendo reconhecida como elemento fundamental para a formação do indivíduo e para a manutenção da vida social. Em contextos democráticos, sua função ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, assumindo papel estratégico na construção da cidadania e no fortalecimento da participação social.

Saviani (2008) destaca que a escola constitui espaço privilegiado para a socialização do conhecimento historicamente produzido, permitindo que o indivíduo compreenda sua realidade e atue sobre ela de forma crítica. Nesse sentido, a educação contribui diretamente para a formação da consciência social e política.

Ao abordar a relação entre educação e cidadania, é necessário compreender que o processo educativo influencia a capacidade do sujeito de reconhecer direitos, cumprir deveres e participar ativamente da vida pública. Segundo Freire (1996), a educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo, favorecendo a autonomia e a responsabilidade social.

Diante dos desafios contemporâneos, como desigualdades sociais, exclusão educacional e fragilização dos valores democráticos, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da escola na formação cidadã. Assim, este artigo tem como objetivo analisar como a educação contribui para a construção da cidadania, destacando a função social da escola e as práticas pedagógicas voltadas à participação democrática.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação e cidadania: fundamentos teóricos

O conceito de cidadania está relacionado ao exercício de direitos e deveres no âmbito social, político e civil. Para Libâneo (2013), a cidadania envolve participação consciente, acesso ao conhecimento e compromisso com valores éticos e democráticos.

A educação, nesse contexto, desempenha papel essencial ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão das relações sociais. Conforme Freire (1996), o ato educativo deve ser libertador, permitindo que o sujeito compreenda sua realidade e atue para transformá-la.

Quando a educação se limita à reprodução de conteúdos, compromete-se a formação cidadã. Por outro lado, práticas educativas reflexivas contribuem para o fortalecimento da autonomia, da consciência política e do engajamento social.

Segundo Saviani (2008), a escola deve possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados, condição necessária para que o indivíduo compreenda as estruturas sociais e exerça plenamente a cidadania.

O conceito de cidadania está relacionado ao exercício de direitos e deveres no âmbito social, político e civil. Para Libâneo (2013), a cidadania envolve participação consciente, acesso ao conhecimento e compromisso com valores éticos e democráticos.

A educação, nesse contexto, desempenha papel essencial ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão das relações sociais. Conforme Freire (1996), o ato educativo deve ser libertador, permitindo que o sujeito compreenda sua realidade e atue para transformá-la.

Quando a educação se limita à reprodução de conteúdos, compromete-se a formação cidadã. Por outro lado, práticas educativas reflexivas contribuem para o fortalecimento da autonomia, da consciência política e do engajamento social.

Segundo Saviani (2008), a escola deve possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados, condição necessária para que o

indivíduo compreenda as estruturas sociais e exerça plenamente a cidadania.

O conceito de cidadania está relacionado ao exercício de direitos e deveres no âmbito social, político e civil. Para Libâneo (2013), a cidadania envolve participação consciente, acesso ao conhecimento e compromisso com valores éticos e democráticos.

A educação, nesse contexto, desempenha papel essencial ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão das relações sociais. Conforme Freire (1996), o ato educativo deve ser libertador, permitindo que o sujeito compreenda sua realidade e atue para transformá-la.

Quando a educação se limita à reprodução de conteúdos, compromete-se a formação cidadã. Por outro lado, práticas educativas reflexivas contribuem para o fortalecimento da autonomia, da consciência política e do engajamento social.

Segundo Saviani (2008), a escola deve possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados, condição necessária para que o indivíduo compreenda as estruturas sociais e exerça plenamente a cidadania.

O conceito de cidadania está relacionado ao exercício de direitos e deveres no âmbito social, político e civil. Para Libâneo (2013), a cidadania envolve participação consciente, acesso ao conhecimento e compromisso com valores éticos e democráticos.

A educação, nesse contexto, desempenha papel essencial ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão das relações sociais. Conforme Freire (1996), o ato educativo deve ser libertador, permitindo que o sujeito compreenda sua realidade e atue para transformá-la.

Quando a educação se limita à reprodução de conteúdos, compromete-se a formação cidadã. Por outro lado, práticas educativas reflexivas contribuem para o fortalecimento da autonomia, da consciência política e do engajamento social.

Segundo Saviani (2008), a escola deve possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados, condição necessária para que o indivíduo compreenda as estruturas sociais e exerça plenamente a cidadania.

2.2 A função social da escola na formação cidadã

A escola é uma instituição social responsável pela formação integral do indivíduo. Conforme Severino (2010, p. 122), “o processo educativo deve contribuir para a formação do sujeito ético e político, capaz de intervir na realidade social”.

Nesse sentido, a função social da escola vai além da transmissão de conteúdos, devendo promover espaços de diálogo, participação e reflexão crítica. A vivência democrática no ambiente escolar contribui para o exercício da cidadania.

Libâneo (2013) ressalta que a escola deve preparar o aluno para a vida em sociedade, desenvolvendo competências intelectuais, sociais e éticas que favoreçam a participação consciente.

A gestão democrática, o incentivo ao diálogo e a valorização da diversidade são elementos fundamentais para a consolidação da formação cidadã no espaço escolar.

Ao estimular o debate de questões sociais, políticas e culturais, a escola contribui para a construção de uma consciência crítica e para o fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, a função social da escola vai além da transmissão de conteúdos, devendo promover espaços de diálogo, participação e reflexão crítica. A vivência democrática no ambiente escolar contribui para o exercício da cidadania.

Libâneo (2013) ressalta que a escola deve preparar o aluno para a vida em sociedade, desenvolvendo competências intelectuais, sociais e éticas que favoreçam a participação consciente.

A gestão democrática, o incentivo ao diálogo e a valorização da diversidade são elementos fundamentais para a consolidação da formação cidadã no espaço escolar.

Ao estimular o debate de questões sociais, políticas e culturais, a escola contribui para a construção de uma consciência crítica e para o fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, a função social da escola vai além da transmissão de conteúdos, devendo promover espaços de diálogo, participação e reflexão crítica. A vivência democrática no ambiente escolar contribui para o exercício da cidadania.

Libâneo (2013) ressalta que a escola deve

preparar o aluno para a vida em sociedade, desenvolvendo competências intelectuais, sociais e éticas que favoreçam a participação consciente.
A gestão democrática, o incentivo ao diálogo e a valorização da diversidade são elementos fundamentais para a consolidação da formação cidadã no espaço escolar.
Ao estimular o debate de questões sociais, políticas e culturais, a escola contribui para a construção de uma consciência crítica e para o fortalecimento da democracia.
Nesse sentido, a função social da escola vai além da transmissão de conteúdos, devendo promover espaços de diálogo, participação e reflexão crítica. A vivência democrática no ambiente escolar contribui para o exercício da cidadania.
Libâneo (2013) ressalta que a escola deve preparar o aluno para a vida em sociedade, desenvolvendo competências intelectuais, sociais e éticas que favoreçam a participação consciente.
A gestão democrática, o incentivo ao diálogo e a valorização da diversidade são elementos fundamentais para a consolidação da formação cidadã no espaço escolar.
Ao estimular o debate de questões sociais, políticas e culturais, a escola contribui para a construção de uma consciência crítica e para o fortalecimento da democracia.

2.3 Práticas pedagógicas e educação para a cidadania
A educação para a cidadania requer práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes. Projetos interdisciplinares, debates e ações comunitárias fortalecem o vínculo entre escola e sociedade.
De acordo com Freire (1996, p. 52),
a educação verdadeira é aquela que estimula a capacidade crítica do educando, levando-o a perceber-se como sujeito histórico, capaz de intervir no mundo e transformar a realidade em que está inserido.
As metodologias participativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade social.
A realização de projetos sociais e ações comunitárias permite que os estudantes vivenciem, na prática, o exercício da cidadania.
O diálogo constante e o respeito às diferentes opiniões fortalecem a cultura democrática no ambiente escolar.
Dessa forma, a educação torna-se instrumento efetivo de transformação social.
As metodologias participativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade social.
A realização de projetos sociais e ações comunitárias permite que os estudantes vivenciem, na prática, o exercício da cidadania.
O diálogo constante e o respeito às diferentes opiniões fortalecem a cultura democrática no ambiente escolar.
Dessa forma, a educação torna-se instrumento efetivo de transformação social.
As metodologias participativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade social.
A realização de projetos sociais e ações comunitárias permite que os estudantes vivenciem, na prática, o exercício da cidadania.
O diálogo constante e o respeito às diferentes opiniões fortalecem a cultura democrática no ambiente escolar.
Dessa forma, a educação torna-se instrumento efetivo de transformação social.
As metodologias participativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade social.
A realização de projetos sociais e ações comunitárias permite que os estudantes vivenciem, na prática, o exercício da cidadania.
O diálogo constante e o respeito às diferentes opiniões fortalecem a cultura democrática no ambiente escolar.
Dessa forma, a educação torna-se instrumento efetivo de transformação social.

3 CONCLUSÃO
A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a educação desempenha papel central na construção da cidadania e no fortalecimento da democracia.
Ao promover a formação crítica e a participação social, a escola contribui para o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres.
Conclui-se que investir em práticas educativas comprometidas com a cidadania é fundamental para a transformação social, para a redução das desigualdades e para a consolidação de uma sociedade mais justa e de-

mocrática.

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a educação desempenha papel central na construção da cidadania e no fortalecimento da democracia.

Ao promover a formação crítica e a participação social, a escola contribui para o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres.

Conclui-se que investir em práticas educativas comprometidas com a cidadania é fundamental para a transformação social, para a redução das desigualdades e para a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a educação desempenha papel central na construção da cidadania e no fortalecimento da democracia.

Ao promover a formação crítica e a participação social, a escola contribui para o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres.

Conclui-se que investir em práticas educativas comprometidas com a cidadania é fundamental para a transformação social, para a redução das desigualdades e para a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR MEDIADOR

GISLENE GOMES NUNES

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo propor reflexões acerca da importância do professor mediador para favorecer aprendizagens significativas. Levando em consideração a valorização do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. O papel do professor como mediador é fundamental nesse processo, exigindo dele flexibilidade para explorar abordagens que possam revelar o potencial positivo de cada aluno. Nesse sentido, um aspecto crucial para a efetiva mediação pedagógica é o diálogo, que estimula a colaboração e a curiosidade, despertando o interesse do aluno em investigar as causas e possíveis soluções para os desafios apresentados. Os aspectos apontados nesta pesquisa permitem reflexões em relação a função de mediador, uma vez que o professor assume a responsabilidade de compartilhar o conhecimento e disponibilizar os processos cognitivos que foram socialmente construídos. Dessa maneira, a autonomia e a independência na construção de respostas devem ser reconhecidas e valorizadas tanto na mediação do professor quanto na interação entre os alunos para que de fato seja possível a construção de aprendizagens significativas dentro do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Mediador; Aluno; Aprendizagens Significativas.

INTRODUÇÃO

O professor mediador entende que o saber não é algo que ele detém exclusivamente, mas sim algo que ele compartilha e constrói junto com o aluno. Assim, sua abordagem coloca o aluno como sujeito central do processo educacional, promovendo sua interação e participação ativa nas aulas.

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar questões relacionadas a importância do professor mediador para construção de aprendizagens significativas.

O educador precisa estar atento às inovações e buscar gerenciar a assimilação do conhecimento em sala de aula, incentivando a participação ativa e promovendo a consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem o saber dos alunos, ao mesmo tempo em que fomentam seu contínuo aperfeiçoamento.

Dessa maneira, é apontado nesta pesquisa que a qualidade e o sucesso de uma escola dependem, entre outros aspectos, da formação dos docentes, das condições de trabalho, como a remuneração e os recursos didáticos, que são fundamentais para a profissionalização do magistério. Vale destacar que, embora um professor bem preparado seja essencial, a falta de recursos materiais pode impor diversas limitações ao desempenho de suas funções.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da revisão de literatura, ou seja, revisão bibliográfica, no qual foram pesquisados diferentes autores que dissertam sobre essa temática.

Portanto, o professor mediador é aquele que facilita o processo de aquisição de conhecimento. Ao adotar essa perspectiva, o educador se torna, também, um criador de novos saberes. Essa relação é marcada pela reciprocidade, onde tanto o educador quanto o educando colaboram na construção de significados que irão integrar seu cotidiano, sua trajetória, seu aprendizado e suas interações.

PROFESSOR MEDIADOR E A SUA IMPORTÂNCIA PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Quando se fala em educar é importante frisar que os alunos não são meros telespectadores, mas autores e atores da aprendizagem. O professor é mediador desse processo, por isso, ele deve ter flexibilidade para trabalhar perspectivas que possam descobrir algo positivo no aluno.

Um fator importante para que exista a mediação pedagógica é o diálogo, que, fomente a colaboração, a curiosidade, despertando o interesse do aluno em estudar as causas e as possíveis soluções do problema.

O educador deve estar atento às inovações e procurar gerenciar a absorção do conhecimento em sala de aula, estimulando a par-

ticipação e proporcionando a consolidação de práticas docentes que valorizem o saber discente e incite seu aperfeiçoamento.
Nesse sentido, Baladeli e Barros (2012, p. 162) afirmam:

A escola como espaço para disseminação de conhecimento historicamente produzido representa a primeira esfera de contato entre o sujeito e esse conhecimento científico. Assim, recai sobre ela a emergência na adequação de paradigmas a fim de que possibilite a formação de sujeitos consoantes com a realidade de uma sociedade globalizada.

Um professor mediador é aquele que não se considera como detentor do saber, mas como alguém que irá colaborar com o educando na construção de conhecimento. Dessa forma sua técnica de trabalho coloca o aluno como sujeito do processo educativo interagindo e participando ativamente das aulas.
Entender a escola como mediação significa compreender o conhecimento como ponte da efetivação de um processo de transformação social. Saviani (2003, p. 98) enfatiza o seguinte em relação a escola:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

É preciso mais que queixas para melhorar esse quadro caótico em que se encontra a convivência em sala, espaço que deveria ser de harmonia e respeito, mas que infelizmente se transformou num ambiente de tensão, agressividade, gritos e falta de respeito. Com tudo isso é praticamente impossível obter uma boa aprendizagem e interação dos alunos.
Dessa maneira, Martins (2009, p. 18) declara:

Se estratégia, conteúdo, professor, aluno e intenções são ainda em nossos dias questões centrais da Didática, presente na sala de aula, é importante pensarmos sobre o que mudou nesse espaço escolar ao longo desses anos. Percebemos o quanto ele carece de um novo entendimento, de reflexões críticas sobre cada um desses componentes e sobre as interações que estabelecem entre si.

Professores encontram-se numa verdadeira crise de nervos, deparam-se com classes numerosas onde crianças demonstram comportamentos de rebeldia e agressividade.
Assim, para Sarmento (2010):

[...] os conhecimentos adquiridos terão que ser "postos" dentro de sala de aula em condições muitas vezes precárias e insuficientes. O desenvolvimento profissional torna-se um desafio constante, o professor precisa ter domínio de conteúdo, domínio de sala, de competências, habilidades e atitudes para enfrentar as adversidades da luta diária pelo aprendizado do aluno. (SARMENTO, 2010, p.24)

O ambiente foi modificado, as crianças estão se transformando e o pior é que toda essa metamorfose não tem resultados positivos e os caminhos encontrados para lidar com esses problemas continuam ultrapassados.
Diante do exposto Gonçalves (2005, p. 636) aponta:

Existe grande perplexidade da parte do professor que, muitas vezes, fica sem saber como agir para resolver e prevenir os múltiplos conflitos que surgem no cotidiano escolar. O que se observa é que, na maioria das vezes, ele tem muitas dificuldades de lidar com as situações de conflito, de forma a propiciar ao aluno experiências educativas de interação social construtiva que favoreçam a sua formação ética e minimizem a violência na escola.

A escola surgiu da necessidade dentro de um processo social à medida que este se tornou mais complexo, como também evoluiu e ganhou novas estruturas.
Nesse sentido, Saviani (2003) expõe:

A escola tem uma função especificamente

educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2003, p. 98)

Na condição de mediador, o professor assume o compromisso de socializar a informação e disponibilizar os processos cognitivos socialmente produzidos. Ao identificar os processos do conteúdo estudado, ele raciocina junto com o aluno e com ele aprende. A autonomia e a independência na diferenciação das respostas devem ser consideradas e apreciadas na mediação do professor e entre os alunos.
Para tanto, Freire (2011, p. 63) enfatiza:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

O trabalho em equipe, o desenvolvimento de projetos e a descentralização das ações nas situações de aprendizagem são elementos essenciais na composição do perfil de um professor mediador e envolvido com a transformação da educação. Esse profissional deve estar apto a desenvolver um ensino participativo, sintonizado às práticas pedagógicas contemporâneas.
Nesse sentido, Sarmento (2010) salienta:

[...] a sala de aula precisa ser espaço de formação, de harmonização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, o desenvolvimento do ser humano. (SARMENTO, 2010, p. 14)

Para Vygotsky (2000) a aprendizagem é o produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Segundo o autor:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominálas e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na sua verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (Vygotsky, 20003, p. 48).

Neste processo de mediação os adultos usam ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios e muito mais que ser um processo de assimilação e acomodação. Resumindo Vygotsky (2000) nos fornece a pista, sobre o papel da ação docente: o professor é mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas, a ação do docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente. Esse professor mediador desempenha o papel fundamental de promover a discussão entre e com os aprendizes que interagem uns com os outros, trocando informações, experiências, construindo, desconstruindo e reconstruindo conhecimento. Dá-se então o processo cooperativo de aprendizagem, do aluno, já que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do outro seria muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que o que faz sozinha.
Sendo o professor o mediador entre o sujeito e o objeto de estudo e levando em conta os aspectos de linguagem, cultura, processo de

internalização e função mental no processo de aprendizagem é que a teoria de Vygotsky (2000) aponta que o aluno aprende junto ao outro o que produz o grupo social, seja na linguagem, valores ou conhecimento.
Isso fica explicito nas concepções de Vygotsky como diz Rego, (1995, p. 74):

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é criança são capazes de colocar em movimento vários processos de 9 desenvolvimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

O professor mediador é o agente que possibilita o conhecimento, e, neste sentido, o educador que se percebe tendo esse olhar, torna-se, ele também, agente criador e outros conhecimentos. Essa relação é de reciprocidade. Ambos, educador e educando, constroem significados para seu cotidiano que farão parte de sua história, de seu aprendizado, da construção de suas relações.

[...] dedicar tempo à comunicação com os alunos, a manifestar afeto e interesse (expressar que eles importam para nós), [...] elogiar com sinceridade, [...] interagir com os alunos com prazer... O oposto é a rejeição, à distância, a simples ignorância a respeito dos alunos, o desinteresse... (mostrado ao menos por omissão). (MORALES, 1998, p. 54)

Para que o professor seja um bom mediador faz-se necessário a existência de uma sintonia entre os desejos do professor e os desejos dos alunos. A sinergia que ocorre na busca de um objetivo comum é que faz com que as intervenções do professor se tornem mediadores pedagógicos de fato.
O professor é um mediador que está entre a criança e a sociedade, é ele que leva a criança perceber que o mundo é muito mais do que sua vida familiar. Por isso os professores devem educar olhando nos olhos, onde as atitudes falam mais do que muitas palavras.
Para que haja uma boa convivência entre professor e aluno é necessário uma certa dose de humildade e um bom diálogo. Este é o primeiro passo de mudança, pois a confiança entre professor e aluno é o bem mais precioso, e, dessa maneira, será possível direcionar a prática docente para minimizar a indisciplina em sala de aula de maneira consciente e não agressiva ou passiva, contribuindo assim, para o processo ensino-aprendizagem de melhor qualidade.
Diante do exposto Rego (1995, p. 116) comenta:

Mas para que ele possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que conheça o nível efetivo das crianças, ou melhor, as suas descobertas hipóteses, informações, crenças opiniões, enfim, suas "teorias" acerca do mundo circundante. Este deve ser considerado o "ponto de partida.

É fator inevitável que o professor tenha consciência de que uma boa convivência com o aluno deve ser precedida de um bom diálogo. Ressaltando
Freire (2011), "o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daquele que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar". A ação do professor é imprescindível. Cabe a ele assumir o papel de mediador, e não condutor, como é comum na educação.

Desenvolver pessoas não é apenas dar-lhes informação para que elas aprendam novos conhecimentos, habilidades e destrezas e se tornem mais eficientes naquilo que fazem. É, sobretudo, dar-lhes a formação básica para que elas aprendam novas atitudes, soluções, ideias, conceitos e que modifiquem seus hábitos e comportamentos e se tornem mais eficazes naquilo que fazem. Formar é muito mais do que simplesmente informar, pois representa um enriquecimento da personalidade humana (CHIAVENATO, 2010, p. 362).

Desempenhar o papel de mediador significa

que a ação do professor precisa ser pautada no conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico da criança e, consequentemente, das suas necessidades.
Dessa forma, o professor terá condições de tomar as decisões comprometidas com o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, que façam desse aluno uma pessoa mais feliz e plenamente realizada em suas aprendizagens.
Perante toda a indisciplina presente na escola, um grande desgaste ocorre no professor. Tal desgaste leva à desmotivação, uma vez que o educador, muitas vezes, sente-se acuado diante de comportamentos agressivos, falta de limites, apatia.
A desmotivação do professor pode também se iniciar já na faculdade em se tratando de currículo, pois um aspecto conflitante se dá quanto ao conteúdo abortado pelas Universidades. Saberes estes inclusive os de enfrentar problemas advindos da indisciplina, da desmotivação própria e dos próprios alunos. Isso revela que a reflexão sobre educação não tem feito parte da instituição no processo de aprendizagem, estabelecendo penas a outros longos prazos, com objetivos claros, que permitem avaliar, inclusive, os investimentos.
A qualidade e o sucesso da escola dependem, dentre outros fatores, da formação do docente, das condições de trabalho, como remuneração, recursos didáticos, número de alunos por sala, elementos primordiais à profissionalização do magistério. É importante ressaltar que um professor bem preparado, mas sem recursos materiais enfrentará uma diversidade de restrições ao cumprimento de sua tarefa.
O estímulo dos professores é uma questão importante na dinamização das aulas; é preciso meios de estimulá-los na busca de metodologias que levem os alunos a refletirem sobre os conteúdos e seus propósitos, capazes de motivá-los, possibilitando o diálogo em sala de aula, aproveitando informações trazidas por eles, relacionadas a seu cotidiano como forma de otimizar a aprendizagem. Metodologias que organizem conhecimento adquirido e conhecimento inferiorizado, prévio também é uma forma de dinamizar as aulas, canalizando a energia do aluno para a reflexão.
Além disso, há o compromisso de buscar novas formas de trabalho pedagógico mais adequadas ao presente contexto cultural para a criação de novos motivos escolares para todos os alunos.
Para tanto, não bastam regras sem os seus devidos cumprimentos. É importante que a escola não se torne permissiva. Além disso, a escola precisa fornecer os recursos necessários ao trabalho educativo do professor, para que o mesmo possa contribuir para a aprendizagens significativas dos alunos.
Se por motivação pode-se entender como o conjunto de motivos que move o indivíduo a dizer, a fazer, a pensar e a decidir o querer da vontade, é sempre um querer motivado, haja vista nossa vontade necessitar de razões e motivos. Um motivo é o efeito da descoberta de um valor. Há, pois, uma estrita relação entre motivos e valores, especificações do bem.
Nas relações interpessoais, não só entre professores e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças.
Ambas as partes, professores e alunos, podem ter suas necessidades humanas trabalhadas nas relações interpessoais. No que se refere às necessidades humanas, elas estão organizadas numa série no seu oficio.
A partir deste pensamento, professor e aluno passam a ser participantes do processo de construção da aprendizagem, por conseguinte, o educador tem como tarefa alunos curiosos, críticos, motivados, de forma a assimilarem seus conhecimentos com sua realidade. Por conseguinte, torna-se também motivado.
A motivação no ensinar resulta no respeito à dignidade, a autonomia, a ética, a curiosidade, e inquietude, a linhagem do aluno. Ao professor cabe propor ao aluno momentos de buscas, de experiências, despertar no sujeito o gosto pelo aprender num incentivo da aprendizagem, bem como possibilitar trocas de despertar interesse experiências entre aluno e professor, professor e aluno.

Estando motivado, capaz de ministrar aulas estimulantes, o educador será capaz de também motivar seus alunos, cativá-los, e não somente transmitir conhecimentos. Por conseguinte, envolvidos na aula, a disciplina será quase totalizaste, uma vez os educandos estarem participando em seus ensinamentos.

Em se tratando de ensinar, Freire (2011) salienta que educar não se trata apenas de transmissão de conhecimentos, mas conscientização, cooperação no crescer dos educandos; ao contrário, não surtirá nenhuma eficácia. Isso indica que o aprender é inacabado, "é preciso que o professor se encontre repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano".

Portanto, "para conhecer, intervir, que faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos".

A questão de disciplina, embora nunca tenha perdido sua importância, constitui-se hoje, em tarefa exaustiva para o professor. Se o professor tiver com domínio do conteúdo, consciência profissional, desejo real de levar os alunos à aprendizagem e formação didática, os resultados serão positivos.

No entanto, a relação entre professores e alunos nem sempre determina o aprendizado efetivo, mas sim a conciliação entre conteúdo, metodologia e avaliação e interesse e objetivos variados dos alunos. Tal parecer é um problema atual, pois há diversas situações problemáticas vivenciadas em sala de aula, que às vezes envolvem o aperfeiçoamento de novas metodologias, material didático, espaço para reflexão, entre outras.

Enfim, o professor mediador é essencial para assegurar aprendizagem contextualizada e transformadora, pois, ao interagir de forma ativa com os alunos, ele facilita o desenvolvimento cognitivo, conecta o conteúdo com a realidade, estimula a reflexão crítica, atuando na construção de aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade e o êxito de uma escola estão diretamente ligados a diversos fatores, como a formação dos professores, as condições de trabalho, incluindo remuneração, materiais didáticos e o número de alunos por turma, que são aspectos essenciais para a profissionalização do ensino. Vale destacar que, embora um professor seja bem capacitado, a falta de recursos materiais pode gerar várias dificuldades no desempenho de suas funções.

Porém, a motivação no ensino reflete o reconhecimento da dignidade, autonomia, ética, curiosidade e inquietude do aluno. O professor tem o papel de criar oportunidades para que o estudante explore e vivencie novas experiências, despertando o prazer pelo aprendizado e impulsionando seu desenvolvimento.

O professor mediador desempenha um papel crucial na construção de aprendizagens significativas, pois é ele quem facilita o processo de ensino aprendizagem, conectando o conteúdo ao cotidiano e às experiências do aluno. Sua função vai além de transmitir informações; ele guia os estudantes na descoberta do conhecimento, estimulando o pensamento crítico, a curiosidade e a reflexão.

REFERÊNCIA

BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F.; ALTO, A. É desafio para o professor na sociedade da informação. Curitiba, nº 45, p. 155-165, 2012. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n45/11.pdf. Acesso em 08 fev. 2025.

CHIAVENATO, I. Gestão de Pessoas: o novo papel de dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONCALVES, M. A. S. et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 635-658, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a06n126.pdf. Acesso em 16 de fev. de 2025.

MARTINS, J. C.; PIMENTEL, L. S. L. O fazer pe-

dagógico: (re)significando o olhar do educador. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

MORALES, Pedro. A relação professor aluno. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Vozes, Petrópolis, 2003.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. Afetividade e Aprendizagem. 2010. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Pedagogia/Licenciatura. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf?sequence=1. Acesso em: 03 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

VYGOTSKY, L. S. Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A IMPORTÂNCIA DO PRINCÍPIO DA EFICIÊNCIA NA GESTÃO PÚBLICA E SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

RESUMO

O objeto de estudo deste artigo consiste na investigação da forma como o princípio da eficiência é aplicado na educação básica brasileira, considerando sua relevância para a garantia de um ensino público de qualidade e socialmente comprometido. Parte-se do problema de pesquisa que busca compreender de que maneira esse princípio é percebido no âmbito educacional, bem como quais ações e estratégias vêm sendo adotadas para que sua efetivação ocorra de maneira satisfatória e alinhada às necessidades da sociedade. Nesse contexto, o trabalho propõe, inicialmente, esclarecer o conceito de princípio da eficiência, abordando seus fundamentos teóricos e sua previsão no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente no que se refere à administração pública. Em seguida, pretende-se analisar o cenário atual da educação no Brasil, destacando seus avanços, desafios estruturais e desigualdades regionais que impactam diretamente os resultados educacionais. Além disso, o artigo busca identificar e discutir os principais problemas de gestão pública que influenciam o desempenho da educação básica, como falhas no planejamento, na execução orçamentária e na implementação de políticas educacionais. Por fim, propõe-se a examinar de forma aprofundada as políticas públicas existentes na área da educação, avaliando sua efetividade, seus limites e suas contribuições para a promoção de uma gestão mais eficiente e comprometida com a melhoria contínua da qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Princípio da eficiência. Educação básica. Gestão Pública. Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho foi A importância do princípio da eficiência na gestão pública e sua aplicabilidade na educação básica. Teve como problema de pesquisa indagar como o princípio da eficiência é visto no âmbito da educação e o que tem sido feito para alcançar sua plenitude.

O princípio da eficiência está elencado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 37, caput, como um dos princípios fundamentais da Administração Pública. Entende-se, por esse princípio, que as atividades administrativas devem ser desenvolvidas com presteza e qualidade.

A Gestão Pública alcança todas as áreas de necessidades de uma sociedade, sendo a Educação uma das principais. Assim, entende-se a Educação como um Serviço Público que deve obedecer a esse princípio em suas diversas formas de atuação, a começar pela escola pública de educação básica.

A escolha do tema encontrou justificativa na relação do dia a dia em sala de aula e da realidade da educação pública brasileira. Ao observar a área de educação percebe-se que o princípio da eficiência não é cumprido em boa parte das escolas do Brasil. Parte por causa da realidade social e geográfica do país, que possui inúmeras diversidades; parte por causa da má gestão e má formação dos profissionais da área. Tanto a educação quanto a gestão da coisa pública estão relacionadas a um projeto de nação, ações conjuntas as unem no ideal de progresso. A partir da Educação pode-se construir uma Nação.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar como o princípio da eficiência é aplicado à Gestão da Educação e quais resultados tem gerado.

O presente trabalho foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa descritiva, tendo em vista que seu objetivo era descrever as características da educação fornecida a uma população e estabelecer uma relação entre as variáveis que podem surgir dentro do tema. Também foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa explicativa, já que pretendeu identificar as fontes e as razões da temática apresentada.

A metodologia utilizada foi através de pesquisas bibliográficas de autores envolvidos com o tema e, como fonte escolhida para a coleta de dados esteve, principalmente, a

legislação atualmente em vigor. Foram utilizados também os recursos de observação, coleta, análise e interpretação de dados contidos em artigos relacionados à qualidade da educação e aos fatos que ocorrem no ambiente escolar.
Esse trabalho tem por finalidade auxiliar os atuantes no meio governamental e a comunidade escolar a enxergarem a importância da aplicação do princípio da eficiência para o sucesso da educação e, assim, impulsionar a criação de políticas públicas que façam cumprir, integralmente, esse princípio.

O QUE É O PRINCÍPIO DA EFICIÊNCIA E COMO SE APLICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Entende-se por Princípios normas a serem seguidas por uma ou várias instituições. É o começo de algo, o ponto de partida para se atingir um resultado.
Eficiência é a qualidade de quem desempenha suas funções com competência e correção, exigindo características como compromisso, organização e pontualidade. Ao integrar o princípio da eficiência aos princípios da Administração Pública, busca-se garantir uma prestação de serviços mais adequada e de melhor qualidade à sociedade.
O princípio acima citado está presente no artigo 37 da Constituição Federal de 1988. E, em obediência à Constituição Brasileira, todas as pessoas que participam dessa administração devem se pautar nele. Morais comenta o princípio da eficiência como:

> o que impõe à administração pública direta e indireta e a seus agentes a persecução do bem comum, por meio do exercício de suas competências de forma imparcial, neutra, transparente, participativa, eficaz, sem burocracia e sempre em busca da qualidade, rimando pela adoção dos critérios legais e morais necessários para melhor utilização possível dos recursos públicos, de maneira a evitarem-se desperdícios e garantir-se maior rentabilidade social. (MORAES, 2008, p. 326)

Por tanto, infere-se do artigo supracitado uma boa prestação do serviço público. E quanto ao serviço público de educação, como esse vem sendo prestado ao longo dos anos?

No âmbito da educação esse princípio se aplica como um objetivo para criação de projetos que incentivem o acesso a educação, bem como a prestação de um bom serviço por parte dos envolvidos nessa área, tais como professores, secretários, e pessoas públicas relacionadas à área de Educação. As particularidades da área de educação, as necessidades do setor devem ser observadas e sublinhadas pela administração para que se tenha uma melhor gestão pública.
Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por mudanças relevantes, com avanços na redução da pobreza, ampliação do acesso ao ensino por meio de programas sociais e facilitação do ingresso no ensino superior. Contudo, a qualidade e as condições desses serviços ainda são pouco debatidas no âmbito da Gestão Pública da Educação.
A Constituição Federal de 1988, além de incluir o princípio da Eficiência, o qual estamos tratando nesse trabalho, também significou um grande avanço no que se refere à educação, pois traz em seu artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988).

Com isso, cabe ao Estado garantir, de forma obrigatória, o ensino básico. Não só o artigo supracitado, mas outros dispositivos constitucionais apontam, também, a necessidade de ampliar a oferta em todos os níveis e modalidades de ensino. Em seguida, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o que reforçou a necessidade de uma maior atenção do Estado para com a Educação.
Em 2000, aconteceu o Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, em que 164 países, incluindo o Brasil, concordaram com o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos. O EPT, como é conhecido, é um compromisso global para oferecer a todas

as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.
Apesar das novas legislações, dos tantos programas e dos projetos, algumas conquistas ainda estão longe de um cenário educacional ideal. Problemas como a evasão escolar, a dificuldade de acesso e a baixa capacitação do professor estão entre os pontos a serem resolvidos.
De um modo geral, o Brasil apresentou grandes avanços, por exemplo: maior acesso à Educação e criação de legislações que fomentam a área. No entanto, no que se refere à qualidade do ensino e ao resultado dos alunos os indicadores de desempenho apresentam índices pouco satisfatórios.
Observa-se que a Administração apresenta grandes dificuldades para que o Princípio da Eficiência seja cumprido no âmbito da Educação. Em 2015, o MEC apresentou os dados do Censo de Educação (levantamento referente a todos os níveis de ensino no Brasil). O Censo mostrou que há 3 milhões de crianças entre 4 e 17 anos que ainda não têm acesso à escola. Esse número contraria o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que todas as crianças e jovens até os 17 anos estejam regularmente matriculadas no sistema de ensino. As idades mais críticas estão nos estremos dessas etapas.
No que concerne ao cumprimento de metas, o país tem avançado pouco a pouco, melhorando os processos e projetos. Mas ainda há muito que ser trabalhado para alcançar metas maiores como a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. De acordo com um levantamento feito pelo jornal Nexo, em 2016, os principais problemas apresentados no cenário educacional brasileiro hoje são: muitos alunos fora da escola; alguns professores não têm formação adequada; alfabetização ainda é um desafio; muitos alunos apresentam baixa compreensão de textos simples; a desigualdade do País se reflete na educação; e, apesar do aumento dos gastos, precisa de eficiência. Também o jornal Estadão cita que o aumento dos gastos não melhorou a qualidade do ensino. (MUITO dinheiro, educação ruim. O estado de São Paulo, São Paulo. 22 jul. 2018. Opinião)

(...) impressionante crescimento de gastos dirigidos à educação não propiciou, nem de longe, uma melhora significativa da qualidade do ensino. No atual cenário de grave déficit fiscal, as evidências indicam pouca eficácia no uso de um alto volume de recursos públicos, que é cada vez maior, sem que a população veja o retorno desse pesado investimento na qualidade da educação pública (...). Não é correto afirmar, por exemplo, que o País investe pouco em educação. O Brasil gasta com educação pública cerca de 6,0% do Produto Interno Bruto (PIB) (...) A conclusão é cristalina: alto e crescente volume de recursos não é sinônimo de qualidade de educação. “Apesar da forte pressão social para a elevação do gasto na área de educação, existem evidências de que a atual baixa qualidade não se deve à insuficiência de recursos”, afirma o estudo, lembrando que “políticas baseadas apenas na ampliação de insumos educacionais são, em geral, ineficazes”. (MUITO dinheiro, educação ruim. O Estado de S. Paulo, São Paulo. 22 jul. 2018. Opinião)

Percebe-se que os investimentos na educação têm sido mal administrados e que há falhas no cumprimento dos princípios constitucionais, comprometendo a eficiência e a eficácia do ensino. É necessário garantir recursos para infraestrutura adequada, transporte escolar e capacitação de professores, assegurando uma educação ampla e digna para todos.

OS PROBLEMAS DE GESTÃO PÚBLICA QUE AFETAM OS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO

Um dos primeiros problemas que vem à mente quando falamos de problemas de Gestão Pública é a estrutura organizacional da educação. Há uma cultura centralizadora que não observa as diferenças apresentadas em cada estado da federação e querem implantar um sistema único de educação a despeito das necessidades, oportunidades e particularidades de cada local.
Ao fim cristalizou-se e passou a se reproduzir, do alto a baixo da estrutura da Secretaria de Educação, aquele que se tornou o

padrão dominante de cultura institucional, o centralismo, o burocratismo e o modelo de administração distante e alheio às principais questões educacionais. (PEREZ. p 17, 2000)

Há, ainda, os problemas de burocratização, típicos da Administração Pública, com seus processos longos e a estruturação das carreiras que não incentiva o professor a buscar sempre o seu aperfeiçoamento.

Faltam políticas públicas eficazes voltadas à gestão educacional. É necessária a implementação de projetos que reduzam a evasão escolar, promova a formação profissional dos alunos para o mercado de trabalho e garantam a formação continuada dos professores.

Cabe a Administração aprender com seus próprios erros, observar os maus resultados obtidos e desfazer paradigmas há muito construídos e perpetuados em uma visão engessada do que é o ideal para a Educação do ponto de vista de Políticas Públicas. Dessa forma, aumentará os indicativos de qualidade e será eficiente na prestação dos serviços.

Embora antigo, no livro Avaliação, Impasses e Desafios da Educação Básica, Perez traz algumas teorias de Políticas Públicas:

As organizações públicas "aprendem" e é através da sua aprendizagem institucional acumulada – do legado do passado, portanto – que percebem, diagnosticam e operam sobre a realidade atual. Ou seja, o presente é filtrado pelo passado. Os problemas diagnosticados hoje são aqueles que as lições do passado indicaram ser importantes; (...) as capacidades institucionais refletem graus de centralização, burocratização, institucionalização do organismo estatal. (PEREZ, p. 15, 2000)

O grau de comprometimento dos gestores se reflete nas tentativas de implementação de novos modelos de educação, além de elaboração de novas leis e cartilhas que traçam conceitos, objetivos, deveres e metas para melhorar a gestão da educação e seu desempenho ao longo dos anos. Vários são os dispositivos que tratam do direito a educação, a começar pela Constituição Federal (CF), já mencionada nesse artigo.

Após a CF, o primeiro mecanismo que se deve citar é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que trata do direito à educação em seu artigo 53.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, ECA, 1990, p. 96)

Apesar de exposto nos dispositivos legais, alguns direitos subjetivos do cidadão ainda não foram atingidos em sua plenitude. O ECA traz, em seu artigo 54, o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente a educação de forma mais específica, conforme pode-se observar do extrato abaixo:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, ali-

mentação e assistência à saúde. ¨ (BRASIL, ECA, 1990, p. 99)

Em seguida, cabe frisar a criação da LDB, em 1996, como um instrumento de regulamentação do ensino, o que caracterizou um marco no cenário educacional no Brasil. A LDB foi responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema de educação brasileiro. E, ainda, definiu os objetivos e metas a serem atingidos. Além de corroborar o caráter federativo da educação brasileira. Com ela, importantes inovações foram criadas e avanços significativos foram notados. Entre os pontos positivos da LDB, convém citar o compromisso com a avaliação e o direcionamento de investimentos financeiros para a valorização do magistério. Em seu texto, no Caput do artigo primeiro, já define como se refere à educação e a que se destina a lei:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, LDB, 1996, p. 101)

Convém citar legislações como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O primeiro, instituído por Emenda Constitucional em 1996 e implantado a partir de 1998, consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental ao garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos no âmbito da educação. Esse fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos.

Uma das principais ações da política educacional brasileira foi a criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, em 1996, destinado a financiar exclusivamente o ensino fundamental público. (...) Dos resultados encontrados, destacam-se: transferência de recursos estaduais para as esferas municipais e focalização dos gastos de todas as esferas com o ensino fundamental; melhoria no padrão de investimento na valorização do magistério sem, contudo, implicar o resgate da dignidade que o trabalho docente exige; crescente municipalização e universalização do ensino fundamental; expansão do ensino médio, mesmo com diminuição dos recursos específicos destinados a esse nível; restrição à oferta da educação infantil e de jovens e adultos; repercussões pouco relevantes na qualidade do ensino, entre outros (...). (JUNIOR, 2003, p. 49)

Já o FUNDEB veio posteriormente ao FUNDEF e o substituiu transferindo o que era aplicado apenas no ensino fundamental para o ensino básico como um todo. Dessa forma, toda a educação básica passa a ser beneficiada com recursos federais. Possui objetivo semelhante ao FUNDEF, qual seja: aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação.

Posteriormente, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria dos índices de qualidade da educação no Brasil, foram criados instrumentos de apoio tais como o Plano Nacional de Educação (PNE), que dá origem ainda ao Plano Estadual de Educação (PEE), Plano Municipal de Educação (PME) e Plano Distrital de Educação (PDE). O PNE apresenta diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação por um período de 10 anos a contar de sua promulgação em 2014. A partir desse instrumento, cada Estado, Município e o Distrito Federal elaboraram seu próprio plano, com planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos levando em consideração a situação, as demandas e necessidades de cada um.

Há ainda a exigência da LDB de que fossem criadas diretrizes que norteassem os currículos da Educação Básica, com isso, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que são fixadas pelo Conselho

Nacional de Educação e elaboradas com a colaboração de todos os entes federativos da União. As DCNs são normas obrigatórias para a Educação Básica que possuem como objetivo maior a orientação para elaboração dos planejamentos curriculares tanto nas unidades escolares quanto nos sistemas de ensino. Existem as Diretrizes Gerais para a Educação Básica (Resolução n. 4/2010 do CNE) e as Diretrizes Curriculares de cada etapa da educação Básica. De acordo com o Parecer que deu origem as DCNs, essas, tratam-se de uma delimitação de um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica. E complementa:

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. (BRASIL, 2013, p. 56)

Entre os objetivos das DCNs, destaca-se a garantia de um ensino de qualidade, voltado à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, com participação coletiva da comunidade escolar no planejamento e na gestão democrática. A gestão democrática é uma ferramenta essencial para avaliar a qualidade do ensino e promover a integração entre gestores públicos e comunidade escolar, tema que será aprofundado posteriormente.

Por fim, é interessante mencionar o Programa Currículo em Movimento, esse programa busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento de um currículo específico para cada etapa da educação básica, quais sejam: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O programa possui objetivos específicos, que são: Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação básica implementadas nos sistemas estaduais e municipais; Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica; Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum); Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional.

Após a análise dos instrumentos mencionados, percebe-se que suas normas seguem e complementam a LDB, buscando o bem comum. Observa-se que os gestores se preocupam em promover equidade e um currículo alinhado às concepções de educação previstas na Constituição Federal e na LDB.

AS NECESSIDADES DAS ESCOLAS PÚBLICAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EXISTENTES

Quando se trata do tema “necessidades das escolas públicas”, muitas áreas que precisam de atenção vêm à mente. Ideias como a de uma escola inclusiva, acessível, com melhor infraestrutura, professores mais capacitados, melhores recursos de tecnologia, etc. estão presentes no discurso de qualquer um. No entanto, a realidade apresentada atualmente no cenário educacional brasileiro é diferente. Mantoan escreveu um artigo intitulado Escola para Todos e, em seu primeiro capítulo traça um conceito das dificuldades encontradas nas escolas.

As diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos como chave do aprimoramento do ensino e do sucesso na aprendizagem acadêmica são ainda parcialmente aceitas e constituem um forte impacto no conservadorismo dos sistemas educacionais, que insistem na eliminação dessas diferenças para melhorar a qualidade do ensino em suas escolas. Questionam-se os limites da diversida-

de, além dos quais os alunos são inelegíveis para os programas escolares. A tendência é encorajar os alunos a ignorar suas próprias diferenças e as dos outros.

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte. (MANTOAN, 1999, p. 58)

Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos com vistas a cumprir o que está disposto na CF e em outros dispositivos legais no tocante a direitos da população. Os Gestores Públicos são os responsáveis pela elaboração dessas Políticas, tendo em vista um trabalho conjunto entre todas as esferas do governo. No entendimento de Souza (2013) Políticas Públicas se refere ao:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Sabe-se que Políticas Públicas são ações governamentais que buscam alcançar a garantia de direitos. Essas ações devem ser sempre planejadas com objetivos, metas, efeitos e com efetividade.

Se faz cada vez mais urgente e necessário que as políticas públicas consigam atender as necessidades da população sem a discriminação de nenhum grupo. Na situação atual de crise econômica e emprego de políticas de reajuste estrutural, com a consequente queda de benefícios sociais afetando grupos vulneráveis, como mulheres, crianças e idosos, não é possível elaborar e implementar políticas públicas que não tenham sucesso no atendimento de seus objetivos, fundamentalmente o da satisfação das necessidades da população-alvo. Isso é um desperdício de recursos humanos e econômicos. (MACHADO, p. 12, 1999)

No âmbito da educação, as políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Esse termo estabelece uma delimitação do que são essas políticas, tendo em vista que o espaço físico é a escola, que funciona como uma comunidade integrando alunos, professores, servidores, pais, vizinhos e gestores.
No artigo Políticas Públicas Educacionais – conceito e contextualização numa perspectiva didática, o autor Adão Francisco de Oliveira afirma que Políticas Públicas educacionais são decisões do governo que incidem no ambiente escolar e que envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc. O autor apresenta uma forma mais abrangente de entendimento de Políticas Públicas Educacionais, dessa forma, vários programas se encaixam na lista.
A título de simplificação, constam abaixo apenas os quatro programas mais populares e relevantes que se referem a estruturação de objetivos gerais:
Programa Brasil Alfabetizado: Consiste na alfabetização de jovens, adultos e idosos.
Educação para Jovens e Adultos (EJA): Atende adultos que não terminaram os estudos na idade indicada.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): Oferta cursos de educação tecnológica e profissionalizante.
Programa Universidade Para Todos (PROUNI): Oferta bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. As bolsas são destinadas aos estudantes de baixa renda que ainda não têm ensino universitário.
A criação de Políticas Públicas Educacionais com programas direcionados especificamente a uma carência da população ajudam na persecução dos ideais expressos nos dispositivos legais. E traçam, mesmo que de

maneira lenta, mas contínua e progressiva, um caminho de êxito para a população envolvida, suprindo as necessidades da Educação.

A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DO PRINCÍPIO DA EFICIÊNCIA PARA O SUCESSO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A gestão pública na educação envolve secretarias, professores, pais e alunos, e sua eficiência pode ser avaliada por indicadores de qualidade, satisfação da comunidade escolar e participação ativa.

A transformação da educação começa com um planejamento baseado em metas específicas e alinhadas à realidade da comunidade escolar, construídas com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino. O sucesso das políticas sociais e dos programas educacionais depende de uma gestão pública de qualidade, que envolva não apenas os políticos, mas também os gestores escolares na definição de objetivos de curto, médio e longo prazo.

Na educação, a gestão pública deve ser eficiente e próxima da comunidade, e a Gestão Democrática, ao integrar gestores e comunidade escolar, fortalece políticas públicas e contribui para uma administração educacional eficaz.

No atual cenário educacional brasileiro, a gestão democrática na escola tem sido alvo de inúmeros debates. A questão é complexa pois desrespeito à importância e às funções do conselho escolar, diante de uma educação que necessita de indicadores de qualidade que provem sua eficiência.

Um importante instrumento de gestão democrática são os conselhos escolares. Concebidos pela LDB, os conselhos visam dar poder à comunidade escolar a fim de garantir maior participação social na escola pública. Além disso, eles servem para revelar os pensamentos da comunidade, os planos, as ideias, os ideais e também, como devem atuar. Vale lembrar que os conselhos possuem várias funções: função deliberativa – discutir o Projeto Político Pedagógico e outros assuntos; função consultiva – assessorar os dirigentes na gestão escolar; função fiscalizadora – acompanhar ações pedagógicas, administrativas e financeiras; e, função mobilizadora – reunir os atores envolvidos na área de educação. Convém, ainda, frisar que a Gestão democrática é fortalecida por meio da participação da comunidade escolar na avaliação dos indicadores de qualidade na educação, que serve, entre outras coisas, para avaliar a realidade em que a comunidade está inserida, identificar prioridades e estabelecer planos de ação.

É notório que a educação enfrenta dificuldades no Brasil. A Gestão democrática nas escolas públicas, todavia, representa uma solução viável para esse problema, no sentido de envolver a sociedade em uma discussão que é realidade de todos e contar com seu monitoramento para que os requisitos básicos, presentes nos princípios da Administração Pública sejam cumpridos. Dessa forma, a Gestão Pública Eficiente será uma realidade nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a principal função da Administração Pública é assegurar ações que tragam benefícios à sociedade. Para que essas ações fossem cumpridas satisfatoriamente e para que o cidadão tivesse uma maior segurança jurídica, foram criados os princípios que regem essa Administração, quais sejam: princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. É nesse último que se encontra o foco dessa pesquisa.

Essa pesquisa se preocupou em indagar como o princípio da eficiência é visto no âmbito da educação e o que tem sido feito para alcançar sua plenitude. Elencado na Constituição Federal da República de 1988 (CF), o princípio da eficiência consiste em garantir um serviço público de qualidade e, sendo a educação um serviço público, deve observar esse princípio. É notório que a educação enfrenta dificuldades no Brasil, observada a relação do dia a dia em sala de aula e a realidade dos índices de qualidade da educação pública brasileira constata-se que ainda falta muito para que esse princípio atinja sua plenitude.

É indiscutível quão importante é a educação na formação do cidadão com capacidades cognitivas críticas, capazes de argumentar e contribuir para a melhora do país. Ações

como maior investimento na formação e qualificação do professor, maior investimento na estruturação de creches e escolas e implementação de políticas públicas baseadas na meritocracia e no controle da qualidade podem contribuir para o cumprimento do Princípio da Eficiência na Gestão Escolar Pública.

A pesquisa alcançou seus objetivos pois trouxe detalhadamente qual a importância do princípio da eficiência na gestão pública e como ele se aplica à gestão da educação básica. Por meio dos objetivos específicos de definir como o princípio da eficiência é aplicado; quais resultados foram gerados a partir desse princípio; e, quais problemas esses resultados, a pesquisa caminhou para o atingimento de seu objetivo geral de identificar como o princípio da eficiência é aplicado à Gestão da Educação e quais resultados são gerados. Após isso, a pesquisa se dedicou a analisar o grau de comprometimento dos gestores com a educação bem como as necessidades das escolas públicas e as políticas públicas existentes que ajudam a alcançar a o princípio constitucional da eficiência.

REFERÊNCIAS

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Administrativo Brasileiro. São Paulo: Malheiros, 2002

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. 23ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. Relatório Educação para todos no brasil 2000-2015. Brasília, junho 2014. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 dez. 2025.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015. Brasília, 2015. 12ª ed. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em 12 dez. 2025.

BRASIL. Publicação do Ministério da Educação. Censo registra 51,5 milhões de matriculados em 2010. Brasília, 20 dez. 2010. Disponível em <portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 dez. 2025.

BRASIL. Publicação da Agência Brasil. Desempenho de estudantes do ensino médio é menor que o de 20 anos atrás. Coluna Educação. Brasília, 08 set. 2016. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em 12 dez. 2025.

DIAS, Tatiana. 7 dados que mostram como está a educação brasileira hoje. Coluna Expresso, Nexo Jornal. 04 abr 2016. Disponível em: <www.nexojornal.com.br>. Acesso em 12 dez. 2025.

ESTADÃO. Portal do estado de S. Paulo. Muito dinheiro, educação ruim. Coluna Opinião. São Paulo, 22 jul. 2018. Disponível em: <https://opiniao.estadao.com.br>. Acesso em 12 dez. 2025.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação, Impasses e Desafios da Educação Básica. Campinas, São Paulo: Annablume, 2000.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL, LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 12 dez. 2025.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Financiamento da educação: os impactos do FUNDEF na educação básica do estado da Paraíba. Paraíba, 2003. Disponível em: <books.google.com.br>. Acesso em 12 dez. 2025.

BRASIL. Lei 11.494/07 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs. Brasília, 2013 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 12 dez. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003

MACHADO, Leda Maria Vieira. A incorporação de gênero nas políticas públicas: perspectivas e desafios. São Paulo: Annablume, 1999.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Texto publicado no livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”. Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99. Disponível em: < http://www.sinprodf.org.br>. Acesso em 12 dez. 2025.

A PSICOMOTRICIDADE COMO ALICERCE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS

JADE BRAZ RANGON

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a importância da Psicomotricidade no desenvolvimento integral de crianças de quatro a cinco anos, etapa crucial e final da Educação Infantil. Fundamentado em anos de experiência prática em sala de aula e em estudos teóricos de autores consagrados da área, como Le Boulch, Vayer e Ajuriaguerra, o texto discute as interconexões indissociáveis entre o movimento, a emoção e a cognição, propondo a atividade psicomotora não como mera recreação ou intervalo entre atividades ditas "intelectuais", mas como um eixo estruturador e transversal de todo o processo de ensino-aprendizagem.
A abordagem sustenta que o ato motor é, nesta fase, a principal linguagem da criança, por meio da qual ela explora o mundo, comunica-se, estrutura seu pensamento e constrói sua identidade. Neste sentido, são analisados os domínios psicomotores fundamentais — como esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e temporal, coordenação global e fina, controle tônico e praxias — e sua relação direta com habilidades acadêmicas futuras, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático.
Apresenta-se uma reflexão crítica sobre a função do educador, que deve transcender a de um simples condutor de brincadeiras para se tornar um observador atento e um mediador sensível. Este profissional é convidado a planejar intervenções intencionais e significativas, que partam do interesse das crianças e respeitem escrupulosamente seu ritmo individual de maturação. Tais intervenções visam promover conquistas significativas não apenas na dimensão motora, mas também nas esferas afetiva (autoconfiança, gestão emocional), social (cooperação, respeito a regras) e intelectual (resolução de problemas, criatividade, concentração).
Conclui-se que uma prática psicomotora bem fundamentada e integrada ao currículo é uma ferramenta pedagógica poderosa. Ela prepara a criança de forma harmoniosa e global para os desafios específicos da alfabetização e da transição para o Ensino Fundamental, atuando como uma ferramenta preventiva de dificuldades de aprendizagem. Ao investir no desenvolvimento psicomotor, a escola investe, na verdade, no desenvolvimento integral do ser humano, formando indivíduos mais conscientes de seu corpo, mais seguros emocionalmente e mais habilitados cognitivamente para interagir com o conhecimento e com o mundo.
PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Práticas Pedagógicas; Corpo e Aprendizagem.
ABSTRACT
This article aims to analyze the importance of Psychomotricity in the integral development of children aged four to five years, a crucial and final stage of Early Childhood Education. Grounded in years of practical classroom experience and theoretical studies by renowned authors in the field, such as Le Boulch, Vayer, and Ajuriaguerra, the text discusses the inseparable interconnections between movement, emotion, and cognition. It proposes psychomotor activity not as mere recreation or a break between so-called "intellectual" activities, but as a structuring and transversal axis of the entire teaching-learning process.
The approach argues that the motor act is, at this stage, the child's primary language, through which they explore the world, communicate, structure their thinking, and construct their identity. In this sense, the fundamental psychomotor domains are analyzed—such as body schema, laterality, spatial and temporal structuring, global and fine coordination, tonic control, and praxis—and their direct relationship with future academic skills, such as reading, writing, and logical-mathematical reasoning.
A critical reflection is presented on the role of the educator, who must transcend that of a mere facilitator of games to become an attentive observer and a sensitive mediator. This professional is invited to plan intentional and meaningful interventions that stem from the children's interests and scrupulou-

sly respect their individual pace of maturation. Such interventions aim to promote significant achievements not only in the motor dimension but also in the affective (self-confidence, emotional management), social (cooperation, respect for rules), and intellectual (problem-solving, creativity, concentration) spheres.
It is concluded that a well-founded psychomotor practice integrated into the curriculum is a powerful pedagogical tool. It prepares the child in a harmonious and holistic manner for the specific challenges of literacy and the transition to Elementary School, acting as a preventive tool for learning difficulties. By investing in psychomotor development, the school invests, in fact, in the integral development of the human being, forming individuals who are more aware of their bodies, more emotionally secure, and more cognitively equipped to interact with knowledge and the world.
KEY-WORDS: Psychomotricity; Early Childhood Education; Integral Development; Pedagogical Practices; Body and Learning.

1 INTRODUÇÃO

A criança, especialmente na faixa etária dos quatro aos cinco anos, não se desenvolve de forma fragmentada. Ela é um ser total, cujas descobertas motoras são inseparáveis de suas construções cognitivas e emocionais. A Psicomotricidade, como ciência e prática educativa, oferece o ferramental teórico e metodológico para que o pedagogo possa enxergar e potencializar essa totalidade. Trata-se, na visão de De Meur e Staes (1992, p. 27), de "uma pedagogia do movimento que visa a totalidade do ser, considerando a unidade corporal, afetiva, cognitiva e social."
Este artigo busca defender a tese de que a integração intencional e sistemática da Psicomotricidade no cotidiano da Educação Infantil, particularmente no grupo de quatro a cinco anos, é uma condição sine qua non para um desenvolvimento pleno, saudável e equilibrado. Pretende-se, portanto, além de fundamentar essa importância com base em autores referenciais, sugerir caminhos práticos para sua implementação crítica e reflexiva, superando definitivamente a visão reducionista que confina a Psicomotricidade a aulas totalmente direcionadas e mecanicistas ou, em outro extremo, a momentos livres de exploração sem intencionalidade pedagógica clara. A proposta é articular teoria e prática de maneira orgânica, demonstrando que, como afirma Le Boulch (1987, p. 15), "a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação fundamental, pois é base do desenvolvimento da personalidade."

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O CORPO QUE PENSA, SENTE E SE COMUNICA

A Psicomotricidade, enquanto campo de conhecimento interdisciplinar, nasce e se consolida a partir da concepção epistemológica de que existe uma unidade indissociável entre as funções motoras, emocionais, cognitivas e simbólicas do ser humano. A criança não tem um corpo; ela é o seu corpo, e é através dele que se relaciona com o mundo e constrói a si mesma. A educação tradicional, historicamente, privilegiou a dimensão cognitiva em detrimento da corporal, como se o pensamento pudesse florescer independentemente das experiências sensório-motoras que o fundamentam. Contra essa cisão, a Psicomotricidade se levanta.
Para Jean Le Boulch (1987), precursor da abordagem educativa da Psicomotricidade, o desenvolvimento psicomotor constitui a base fundamental para todo o processo educativo subsequente. Ele defende que "a educação pelo movimento visa a uma melhor adaptação da criança ao meio, facilitando a aprendizagem escolar" (LE BOULCH, 1987, p. 23). Em sua perspectiva, o corpo é o mediador primeiro da relação com o mundo físico e social. É através das ações motoras—empurrar, pular, correr, equilibrar-se, manusear—que a criança internaliza conceitos fundamentais, estabelece relações de causa e efeito e constrói suas referências espaciais (alto/baixo, perto/longe) e temporais (rápido/lento, antes/depois). Não se trata, portanto, de um desenvolvimento que antecede o intelectual, mas que o constitui de forma imanente.
A criança de quatro a cinco anos encontra-se em um período singularmente fértil e decisivo, caracterizado pelo refinamento e integração das aquisições psicomotoras dos anos anteriores. Vitor da Fonseca (1995), importante referência brasileira, denomina essa fase como a da "harmonia tônico-pos-

tural". É quando o controle corporal, antes mais despendido e impreciso, atinge um patamar de maior eficiência e economia de movimento. Isso permite conquistas significativas em domínios específicos:

Esquema Corporal: Definido por Ajuriaguerra (1980, p. 118) como "a organização das sensações relativas ao próprio corpo em relação aos dados do mundo exterior", o esquema corporal é a representação mental que a criança constrói de si mesma. Sua consolidação é um processo lento e dinâmico, que depende tanto da maturação neurológica quanto da qualidade das experiências vividas. Henri Wallon (2007) oferece uma contribuição crucial ao enfatizar o caráter dialético dessa construção, que se dá na tensão entre o organismo biológico e o meio social. Para ele, "a consciência de si nasce, pois, da oposição e não da fusão com o outro" (WALLON, 2007, p. 189). As brincadeiras de identificação de partes do corpo, de imitação e de reconhecimento no espelho são, portanto, atos psicomotores ricos de significado emocional e cognitivo.

Lateralidade: A definição de uma dominância manual, podal e ocular é um processo que se consolida nesta fase. Uma lateralidade bem estabelecida é fundamental para a organização do esquema corporal e para a orientação espacial, servindo como eixo de referência interno (meu lado direito/esquerdo) que será projetado no mundo exterior. Dificuldades na consolidação da lateralidade podem gerar confusões que se refletem diretamente na aprendizagem da leitura e da escrita.

Estruturação Espácio-Temporal: Este domínio refere-se à capacidade de situar-se e orientar-se no espaço (relações topológicas: dentro/fora, aberto/fechado) e de estruturar-se no tempo (sequência, duração, ritmo). Piaget e Inhelder (1997) demonstraram como as noções espaciais são construídas progressivamente a partir da ação da criança sobre os objetos. Vivências como percorrer circuitos, seguir mapas simples, dançar conforme ritmos variados e ordenar sequências de fatos ou imagens são fundamentais para essa construção, que é um pré-requisito concreto para a abstração matemática e a organização gráfica na página.

Coordenação Global e Fina, Equilíbrio e Praxia: A coordenação global (movimentos amplos que envolvem grandes grupos musculares) e a coordenação fina (movimentos precisos das mãos e dedos) atingem novos patamares. O equilíbrio estático e dinâmico se aprimora, permitindo maior controle postural. As praxias—sequências de movimentos coordenados com uma finalidade, como vestir-se ou recortar—tornam-se mais fluidas e eficientes.

A implicação mais visível e imediata deste desenvolvimento para a vida escolar é sua relação intrínseca com o processo de alfabetização. A escrita, por exemplo, é uma atividade psicomotora complexa que exige:

1. Coordenação visomotora fina: Para acompanhar visualmente a linha e traduzir esse comando em um traço preciso.
2. Controle tônico da mão e do punho: Para dosar a pressão sobre o lápis e realizar movimentos de pinça.
3. Organização e orientação espacial no papel: Respeitando margens, linhas e a direção gráfica (da esquerda para a direita).
4. Uma lateralidade consolidada: Para evitar inversões de letras e uma postura corporal inadequada.

Ignorar essas bases psicomotoras e antecipar exercícios gráficos formais pode levar a uma "escolarização precoce do gesto", gerando frustração, tensão e, em alguns casos, aversão à escrita. Como alerta Alves (2012, p. 45), "é no corpo que a criança prepara os gestos da inteligência. Pular corda, equilibrar-se num pé só, rasgar e amassar papéis não são meras brincadeiras, são exercícios de cérebro."

A INTERVENÇÃO PSICOMOTORA EDUCATIVA DENTRO DA FAIXA ETÁRIA ANALISADA: DA TEORIA À PRÁTICA

A intervenção psicomotora educativa com crianças de quatro a cinco anos deve ser, acima de tudo, lúdica, intencional e relacional. Ela não se confunde com sessões de treinamento físico ou fisioterapia. Seu objetivo não é "corrigir" movimentos, mas criar contextos de aprendizagem ricos e desafiadores onde, através do jogo simbólico, do jogo com regras simples e da exploração dirigida, a criança possa vivenciar, descobrir e integrar novas competências. O jogo é, nas palavras de Brougère (1998, p. 17), "a principal atividade da criança, seu modo privilegiado

de relação com o mundo, de construção de conhecimento e de inserção na cultura."

O papel do educador, portanto, se desloca do instrutor para o mediador psicomotor. Ele é um observador clínico, capaz de "ler" os gestos e as brincadeiras das crianças para identificar seus interesses, seus estágios de desenvolvimento e suas possíveis dificuldades. É também um arquiteto de ambientes, preparando espaços seguros, acolhedores e repletos de possibilidades. Finalmente, é um provocador de desafios, que oferece materiais, propõe problemas motores e introduz regras que ampliam o repertório de ações e interações do grupo. Negrine (2018, p. 92) sintetiza essa postura: "Ao professor cabe a função de organizar situações de aprendizagem, selecionar materiais, propor desafios e, sobretudo, observar as crianças em suas manifestações corporais, pois é aí que se revelam."

Com base nesses princípios, e fundamentando-se na prática cotidiana, aprofundam-se os eixos de trabalho com exemplos de atividades contextualizadas:

2.1 Esquema Corporal e Consciência Corporal:

A consolidação da imagem corporal é um trabalho contínuo. Além do "Espelho Humano", propõe-se:

Atividade: "Desenho de Contorno." Em grupos, uma criança deita sobre uma grande folha de papel enquanto outra desenha o contorno de seu corpo. Em seguida, o grupo preenche o desenho, nomeando e colando materiais (lã para cabelo, botões para olhos, tecido para roupa).

Fundamentação: Esta atividade, inspirada nas práticas de Reggio Emilia, concretiza fisicamente a autoimagem, trabalhando também a colaboração e a criatividade. Permite à criança "sair de si" e se observar de uma perspectiva externa, integrando o visual ao tátil e ao conceitual.

2.2 Lateralidade:

A vivência dos lados do corpo deve ser prazerosa e integrada a narrativas.

Atividade: "A Caça ao Tesouro Lateralizada." Um mapa do pátio ou da sala indica o caminho com símbolos (pegada direita = pular com o pé direito; mão esquerda = tocar na porta com a mão esquerda; olho direito = espiar por um buraco de fechadura imaginário).

Fundamentação: A atividade transforma um "treino" em uma aventura, contextualizando o uso dos conceitos direita/esquerda em uma sequência lógica e motivadora, trabalhando também a memória de trabalho e o planejamento motor.

2.3 Estruturação Espacial:

A relação com o espaço extrapola a sala de aula.

Atividade: "Arquitetos de Obstáculos." Após a construção coletiva de um percurso, as crianças são incentivadas a desenhá-lo em uma folha, criando uma planta baixa simplificada. Na sessão seguinte, outro grupo deve montar o percurso usando apenas o desenho feito pelos colegas.

Fundamentação: Esta proposta, de complexidade maior, trabalha a passagem do espaço vivido (topológico) para o espaço representado (projetivo). Promove a descentração, a capacidade de se colocar no lugar do outro e a linguagem gráfica como forma de comunicação, antecipando noções de geometria.

2.4 Coordenação Global, Equilíbrio e Controle Tônico:

O controle do corpo em situações dinâmicas é essencial.

Atividade: "Navegando em Mar Revolto." Colchonetes no chão representam pedras seguras. As crianças, ao som de uma música "tempestuosa", devem se deslocar de um colchonete a outro sem tocar no "mar" (chão). A música para aleatoriamente e todos devem congelar na posição em que estão, mantendo o equilíbrio.

Fundamentação: Combina coordenação dinâmica global, equilíbrio estático momentâneo e inibição motora. O elemento lúdico da narrativa (a tempestade) reduz a ansiedade diante do desafio do equilíbrio, tornando-o um jogo.

2.5 Coordenação Motora Fina, Preensão e Praxias Construtivas:

Preparar a mão para a escrita é prepará-la para a expressão.

Atividade: "Oficina de Esculturas Efêmeras." Disponibilizar uma grande variedade de materiais de diferentes texturas, durezas e tamanhos: argila, arame revestido, palitos, pedrinhas, sementes, massa de modelar caseira. Propor a criação de uma es-

cultura conjunta em uma base grande, sem tema pré-definido.

Fundamentação: Manipular materiais diversos exige ajustes tonais constantes (força para amassar a argila, delicadeza para enfiar um palito). A ausência de modelo valoriza o processo criativo e a intencionalidade do gesto, aspectos negligenciados em atividades de cópia. Conforme afirma Oliveira (2009, p. 77), "a mão que explora, que constrói, que inventa, é a mesma que um dia segurará o lápis com confiança e desejo de dizer algo."

2.6 Expressão Corporal, Simbolização e Relações Socioafetivas:

O corpo é também o veículo das emoções e da fantasia.

Atividade: "O Museu dos Sentimentos." O educador nomeia uma emoção (ex.: alegria, raiva, cansaço, susto) e as crianças, individualmente ou em pequenos grupos, criam uma "estátua viva" que represente esse sentimento apenas com a postura corporal e a expressão facial. Os outros observam e tentam adivinhar.

Fundamentação: Esta atividade promove a inteligência inter e intrapessoal. Permite à criança reconhecer, nomear e expressar corporalmente emoções, desenvolvendo a empatia ao interpretar a expressão do outro. Trabalha a consciência emocional, aspecto crucial do desenvolvimento integral frequentemente negligenciado.

O ambiente para todas essas atividades deve ser cuidadosamente preparado, seguro, e contar com materiais de qualidade e em quantidade suficiente para permitir a exploração livre e a criação. Materiais não estruturados (caixas, rolos, tecidos, cordas) são tão ou mais importantes quanto os estruturados (bolas, arcos), pois estimulam a imaginação e a função simbólica.

3 CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência prática aliada ao estudo teórico especializado reitera, de forma inconteste, que investir na Psicomotricidade na Educação Infantil, especialmente na fase dos quatro aos cinco anos, significa investir nos alicerces biopsicossociais da personalidade e da cognição da criança. Nesta idade, a intervenção psicomotora ganha contornos de urgência e precisão pedagógica, pois representa a ponte decisiva entre as conquistas fundamentais da primeira infância e as demandas mais complexas e abstratas da escolarização formal que se avizinha.

Cabe à escola e, de maneira especial, aos educadores da infância, assumirem uma postura psicomotora que transcenda radicalmente a mera transmissão de informações ou o cumprimento de uma lista de conteúdos. Essa postura implica em um olhar capacitado para decifrar a linguagem corporal, em uma escuta sensível aos significados afetivos do movimento e em uma ação pedagógica que planeja o ambiente e as interações como campos de desenvolvimento. É preciso compreender que, nas palavras de Fernández (1991, p. 133), "o corpo é a memória. Nele ficam registradas todas as experiências, e é a partir dele que a criança organiza seu saber sobre o mundo e sobre si mesma."

Ao proporcionar vivências corporais ricas, intencionais, lúdicas e prazerosas, o educador não está apenas "deixando as crianças brincarem" ou "gastarem energia". Está, na verdade, desempenhando um papel neuroeducativo fundamental: estruturando circuitos cerebrais, modulando respostas emocionais, tecendo vínculos sociais saudáveis e preparando um terreno neuronal fértil para que todas as aprendizagens simbólicas, incluindo a leitura e a escrita, possam florescer de forma significativa, integrada e prazerosa.

A Psicomotricidade, portanto, deixa definitivamente de ser compreendida como uma disciplina complementar, uma aula semanal ou um conjunto de técnicas isoladas. Ela se revela, em sua plenitude, como uma filosofia educativa humanizadora e indispensável. Uma filosofia que honra a infância em sua forma mais genuína, pura e potente de aprender e de se constituir como ser humano: através do corpo em ação, do corpo que sente, do corpo que se relaciona e, finalmente, do corpo que pensa. Implementá-la é um ato de respeito ao desenvolvimento infantil e uma estratégia eficaz para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e promotora do desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de; MARCELLI, D. Manual de psicopatologia infantil. Porto Alegre: Artmed, 1980.

ALVES, F. D. Corpo e movimento: notas para uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2018.
BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1992.
FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
FONSECA, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 1995.
LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade e alfabetização. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
OLIVEIRA, G. C. de. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2009.
PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar os impactos e as consequências que a avaliação da maneira que tem sido aplicada e defendida na atualidade tem gerado nas aprendizagens dos alunos da rede pública de ensino. Para tanto, foi aplicada a metodologia de pesquisa documental, com abordagem qualitativa, para a construção do conhecimento foram utilizadas matérias e publicações das plataformas e jornais, Nova Escola, Educa Mais Brasil, Ministério da Educação e Jornal da Universidade de São Paulo, nas quais apresentam dados relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os dados gerados apontam uma brutal disparidade quando relacionadas as instituições públicas e privadas de ensino do Brasil, além de uma distorção ampla entre a série que o aluno da rede pública se encontra e o seu nível de conhecimento, o que torna evidente que os alunos estão percorrendo etapas e níveis desconsiderando suas reais aprendizagens.
PALAVRAS-CHAVES: estudantes; ensino básico; aprendizagem.

1. Introdução

A avaliação é uma ferramenta aplicada por todos os seres humanos em suas relações, é uma atividade que permite a inspeção da realidade e consequentemente contribui para a reflexão e mudança de percurso por meio de diferentes estratégias, (Luckesi, 2021).

Na aprendizagem escolar, esse recurso é utilizado no Brasil, desde os tempos do trabalho missionário e educacional da Companhia de Jesus, no século XVI, (Luckesi, 2021).

Esse instrumento ao longo do tempo foi aplicado para averiguar os conteúdos aprendidos e julgar os alunos como bons e maus, além de controlá-los e classificá-los como aprovados e reprovados, sem se preocupar de fato com uma aprendizagem relevante, (Luckesi, 2021).

De acordo com Perrenoud (2008), a avaliação não é utilizada de maneira correta em sala de aula, pois a mesma deveria servir para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, e através dos diagnósticos obtidos ocorrer uma mudança de procedimentos e atitudes por parte dos docentes, para que os alunos sejam beneficiados em sua trajetória escolar, mas na realidade o que se percebe é que ela é utilizada apenas para apurar o que os discentes aprenderam ao final dos ciclos por meio de exames.

Na contemporaneidade há um esforço para que a avaliação da aprendizagem seja entendida como um dispositivo pedagógico que subsidia a prática docente, e para que através dos resultados obtidos por meio deste recurso o professor reorganize, reflita sobre sua ação e reoriente seus planejamentos para que os estudantes alcancem uma aprendizagem significativa (Hoffmann, 2014).

De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), a avaliação do processo de aprendizagem deve basear-se em um vínculo entre educador e educando que gere uma mudança no processo de construção do conhecimento, onde as questões qualitativas sejam mais relevantes do que as quantitativas, e evidenciando a importância de que a avaliação ocorra desde a educação infantil primeira etapa da educação básica, sem a intenção de promoção, e mediante a observação e registro das crianças.

O que se pretende alcançar é uma avaliação que seja elaborada pensando na aprendizagem, com múltiplas formas, pensando no indivíduo e respeitando suas características, suas peculiaridades, oferecendo-lhes oportunidades equitativas, para seu avanço nos estudos (Kohls, 2017).

Paralelo a esses pensamentos e corroborando para que a avaliação não classifique e condene os estudantes, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), permi-

te que as escolas se organizem por meio de ciclos, e adotem no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, garantindo assim a continuidade dos estudos, compreendendo a educação como um processo, e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Na prática ainda existe um paradoxo em relação a essa abordagem, pois não há um consenso no meio educacional relacionado ao tema, a avaliação tradicional, por mais que venha sendo condenada por muitos teóricos, ainda é o meio para se adentrar em universidades e concursos realizados no âmbito público e privado, e em algumas instituições funciona como uma espécie de fiscalização dos conhecimentos e domínio dos alunos, com penalidades e recompensas (Silva, 2020).

Na avaliação reflexiva, pensa-se em intermediar o conhecimento, visando diagnosticar e estabelecer estratégias para a melhoria da prática docente, auxiliando o avanço dos estudantes e buscando um processo de diálogo entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, (Luckesi, 2021).

Observa-se que em sua maioria as escolas privadas, por mais que adotem um discurso contemporâneo em relação ao tema, permanecem com suas ações examinatórias para que os alunos avancem nas etapas, e preparando-os arduamente para enfrentar os vestibulares.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), permite que ocorra a progressão continuada no ensino fundamental, que facilita a prática da avaliação como instrumento que dá suporte a aprendizagem, benesse essa que tem sido explorada principalmente em escolas públicas, fazendo dessa forma que a teoria contemporânea em relação a avaliação ocorra na prática.

O objetivo desta pesquisa é investigar se esse tipo de prática avaliativa tem sido positiva para os estudantes, se estão realmente avançando no conhecimento, ou apenas, estão percorrendo os ciclos sem os conteúdos mínimos para cada etapa ou nível, e através da análise de dados documentais, averiguar quais foram os avanços ou retrocessos da aprendizagem das crianças e adolescentes da rede pública de ensino, depois dessas politicas e teorias adotadas.

2. Desenvolvimento

A pesquisa buscou relacionar as novas correntes de avaliação e a aprendizagem dos alunos, dessa forma o trabalho foi desenvolvido mediante a aplicação da metodologia de pesquisa documental, essa pesquisa se caracteriza por levantar dados disseminados pelo ambiente, sem ter recebido tratamento analítico, cabendo ao autor estabelecer conexões de acordo com suas indagações, Gil (1999).

Foi realizado um estudo exploratório, que pretende expandir, elucidar, transformar definições e criar possibilidades para estudos pospositivos, Gil, (1999). De forma qualitativa foram analisadas fontes diretas para extração de dados, pressupondo um contato íntimo entre o observador e o cenário que pretende ser investigado, Bogdan e Biklen (2003).

A análise de dados dar-se-á entre a comparação de informações distintas e esmiuçando as impressões para formar um argumento para a temática.

Foram analisados os documentos e dados, expostos nos censos escolares, matérias jornalísticas e revistas eletrônicas, documentos oficiais e de arquivos públicos:

- Agência Brasil: alude sobre jovens que não concluíram o ensino médio.
- Nova Escola: versa a respeito da diferença entre as notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), relacionadas as escolas públicas e privadas.
- Educa Mais Brasil: expõe o analfabetismo no Brasil com base na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatísticas (IBGE), no ano de 2017.
- Ministério da Educação: trata sobre o baixo desempenho escolar no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) em 2018, em leitura, matemática e Ciências no Brasil.
- Jornal da USP: aborda a temática do Brasil ainda formar analfabetos funcionais.

A partir da análise dos dados nota-se uma incongruência em relação à melhoria das aprendizagens mediante avaliação sem a in-

tenção de examinar e ou classificar, apesar de, na prática os instrumentos avaliativos permitirem que as crianças atravessem para as próximas etapas, e consequentemente o nível de escolarização da população brasileira ter tido uma elevação.

De acordo com a plataforma Agência Brasil (2018), aumentou a quantidade de alunos que concluíram o ensino médio até os 19 anos de idade, um salto de 11,8% entre os anos de 2012 e 2018, com base nos dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, (PNAD-C), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), porém, o que se pode perceber é que na ponta muitas pessoas estão se formando na educação básica, sem os conteúdos e conhecimentos mínimos esperados, muitas vezes semianalfabetos ou considerados analfabetos funcionais e ou alfabetizados, porém, não letrados.

Dados esses que apontam uma incoerência em relação a avaliação reflexiva, que se por um lado visa a melhoria das aprendizagens, esta não está ocorrendo, se por outro lado, visa a igualdade de oportunidades para a conclusão dos estudos e desigualdade social, idem, pois o que ocorre na ponta são pessoas com diplomas iguais, porém com competências muito distintas. Portanto, o que se percebe é que essa forma de avaliação por mais que estreite os laços entre professor e aluno, que permita que as crianças avancem nos estudos, da maneira que está posta não está atingindo seu objetivo final que seria a melhoria das aprendizagens, e sim está mascarando uma educação pífia.

Outra condição que se apresenta, a avaliação mediadora, Hoffman (2014), tem seus benefícios no cotidiano escolar, se usada de maneira correta pode ser de grande valia para o progresso dos estudos, todavia, a prática de não classificação dos estudantes tem formado alunos sem os conteúdos básicos para o avanço dos estudantes para a educação ao longo da vida, posto que o seu déficit de conteúdos e a dificuldade em enfrentar alunos de outras instituições que são incansavelmente instruídos para adentrar em disputas por vagas nos vestibulares mais concorridos do país, ficam evidente quando comparados.

No conteúdo abordado pela plataforma Nova Escola, demonstra que em 2017, através de dados coletados pelo IDEB e PISA, os alunos brasileiros não alcançaram as médias dos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Apesar do desempenho dos alunos da rede particular serem superiores aos alunos da rede pública em todos os ciclos, uma questão se destaca, pois a diferença entre esses alunos começam pequena nos anos iniciais do ensino fundamental e vai se amplificando com o avançar dos anos, nesta etapa os alunos da rede particular alcançaram 7,1 e os da rede pública atingiram 5,5 em média, sendo que a partir dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio essa diferença se amplia e passa a ser superior a 2 e 2,3 pontos de diferença entre as redes de ensino.

Essa discrepância é apontada pela presidente executiva do Todos Pela Educação, Priscila Cruz, pelo fato de ao longo da trajetória escolar os alunos não acompanharem os conteúdos e ao decorrer desse processo as diferenças estarem mais atenuantes, realidade essa atribuída pela seleção de alunos que estudam nas escolas particulares, permanecendo apenas os que tem condições financeiras para subsidiar os estudos e pela falta de gestão dos recursos públicos, e pelo fato de alunos que estudam em uma instituição particular terem mais oportunidades de aprendizagem em seu meio social, o que facilita e gera mais oportunidades para tais alunos.

Essas afirmações corroboram com a crítica de que os modelos de avaliações contemporâneos permitem que alunos estejam avançando nos estudos, principalmente na rede pública, sem saber o conteúdo básico necessário para progredir nas aprendizagens, atravessando ciclos, ignorando os resultados das avaliações, já que estas são vistas sempre como instrumentos para que o professor reflita e modifique sua práxis pedagógica, mas nunca como estímulo para que os alunos se dediquem, e superem as dificuldades, ou até mesmo em prol de uma aprendizagem robusta refaçam a série em questão, acarretando assim, um déficit para o período subsequente que não consegue ser sanado, principalmente pelo fato de ter

em uma mesma sala, alunos com diferenças exorbitantes em níveis de conhecimento dificultando ainda mais o trabalho do professor.

Segundo a teoria do autor, Pierre Bourdieu (1975), essas diferenças apontadas pela presidente, são reais em uma sociedade, as crianças que possuem famílias com altos níveis financeiros, por consequência, estão inseridas em uma cultura privilegiada e que acabam por ter mais facilidade para incorporar os conteúdos didáticos e culturais relevantes para a alta sociedade, porém, cabe a escola, estreitar essas diferenças permitindo que de forma democrática todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, e não reproduzir essa desigualdade, com um discurso que há muito tempo a educação infantil busca se distanciar, a instituição apenas para o assistencialismo, sem pensar na educação, e que vem sendo colocado em prática na educação fundamental, quando não se pode haver reprovações, pois deve-se levar em conta todo o contexto social desse aluno, e impedir de qualquer forma a evasão escolar, porém dessa forma a escola está se preocupando mais em ser uma instituição assistencial, do que o foco escolar, a educação.

Na análise realizada pelo Educa Mais Brasil, destaca que aproximadamente 11,5 milhões de pessoas são consideradas analfabetas, segundo dados do IBGE, em 2017, chegando a afetar quase 7,0% da população brasileira. Indicativos esses que se referem a pessoas com mais de 15 anos de idade, podendo aumentar quando somados pessoas com mais de 60 anos.

Tratando de analfabetos funcionais (pessoas que apesar de conhecer o sistema alfabético e até conseguirem ler ou escrever algumas palavras, não conseguem fazer o uso social da escrita e leitura), essa porcentagem sobe para 29% da população.

Fazendo com que o Brasil amargue a posição de número 53º no ranking no PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, mesmo o Brasil tendo investido em programas sociais, o que colocou mais de 98% de estudantes entre 6 e 12 anos para as escolas, segundo dados o IBGE.

Fatores apontados como pilares para essas condições são a evasão escolar, o que acontece principalmente no ensino médio, justificado por questões diversas entre elas o bullying e condições financeiras, porém, se a evasão escolar ocorre principalmente entre jovens do ensino médio, o que ocorreu para que estes tenham chegado nesse nível de ensino sem estar devidamente alfabetizado e letrado, já que as legislações preveem a alfabetização na idade certa, que segundo o Plano Nacional de Educação de 2014, isso deveria ocorrer até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Ocorre que com os novos moldes de avaliação sem caráter classificatório, essas crianças são ignorados nas suas dificuldades, adentrando nas etapas posteriores, chegando ao ensino médio, sem saber fazer o uso crítico e social da leitura e escrita.

A matéria destaca ações tomadas para que esses dados sejam modificados, como politicas públicas para a diminuição da desigualdade no ensino básico, principalmente no que tange ao orçamento da educação nas diferentes regiões do país, e programas para o estímulo de leitura e escrita.

Os dados apresentados na plataforma do Ministério da Educação (MEC) em 2019, revelam que no PISA (Programa Internacional da Avaliação dos Estudantes), os estudantes brasileiros tiveram um desempenho muito abaixo da média, ficando em último lugar quando confrontados com todos os outros países da América do Sul, em matemática e ciências, já em leitura ocupam o penúltimo lugar, ficando atrás apenas da Argentina e Peru.

O país está sem evolução desde 2009, na avaliação, apesar de os investimentos com a educação terem tido um aumento de mais de 100%, em 2009 o governo federal investia 18 bilhões na educação básica e em 2018 essa quantia saltou para 39 bilhões.

A análise dos resultados aponta que dentre os estudantes de 15 anos de idade, 68% não possuem o nível básico de matemática, 55% em ciências e 50% em leitura.

Averiguou-se também que existe alguns fatores que interferem nessas porcentagens, como a região que os estudantes estão localizados, o tipo de escola que frequentam como, estadual, municipal, federal ou particular.

Na região sul, o desempenho médio dos es-

tudantes foi mais elevado, já na região nordeste nota-se um desempenho abaixo da média nacional.

Evidenciou-se que existe uma diferença quando comparadas as diferentes instituições educacionais brasileiras, enquanto nas escolas particulares e federais os estudantes alcançam níveis até mais elevados do que os estudantes que fazem parte dos países-membros da OCDE (Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), nas instituições municipais e estaduais esses estudantes não alcançam os conteúdos mínimos esperados para suas idades.

Em matemática, apesar de a maioria dos estudantes 68,1%, não apresentarem bons resultados, os estudantes das escolas particulares e federais surpreenderam positivamente:

Estudantes da OCDE: média de 384 pontos.

Estudantes do Brasil: escolas particulares, 473 pontos; escolas federais, 469 pontos; escolas estaduais, 374 pontos e escolas municipais 314 pontos.

Em leitura, a situação se repete 50%, não acompanham as notas médias, e os estudantes das escolas particulares e federais destacam-se:

Estudantes da OCDE: média de 487 pontos.

Estudantes do Brasil: escolas particulares, 510 pontos; escolas federais, 503 pontos; escolas estaduais, 404 pontos e escolas municipais 330 pontos.

Em ciências, maioria dos estudantes 55%, estão abaixo do esperado, os estudantes das escolas particulares e federais mais uma vez surpreendem positivamente:

Estudantes da OCDE: média de 489 pontos.

Estudantes do Brasil: escolas particulares, 495 pontos; escolas federais, 491 pontos; escolas estaduais, 395 pontos e escolas municipais 330 pontos.

Evidenciando que a região sul, as escolas particulares e federais sempre despontam em relação as outras regiões e demais escolas, porém, isso não é o suficiente para superar os níveis desastrosos do país quando analisado de forma holística.

As pesquisas realizadas para elucidar tais desempenhos apontam que entre os fatores que levam essa discrepância, são associados a condição financeira e econômica, o bullying, e a falta de perspectiva dos alunos de baixa renda para prosseguir nos estudos.

Algumas ações foram implementadas com a expectativa de alavancar esses resultados, como o ensino fundamental em tempo integral, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que visa a melhoria da disciplina, redução da evasão, do bullying, e outras formas de violência, e reduzir o tempo gasto em sala de aula com questões comportamentais.

No Jornal da USP (Universidade de São Paulo), a matéria do ano de 2020, intitulada, Escolas Brasileiras ainda formam analfabetos funcionais, apresenta a situação de mais de 29% da população brasileira que possuem dificuldades para ler textos e realizar operações básicas de matemática, dados retirados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) 2018, resultado esse atribuído pelo professor, José Marcelino de Rezende Pinto, pela falta de capacidade das instituições de ensino no Brasil, já que todos os participantes da pesquisa tiveram oportunidade de estudo, a pesquisa foi realizada com pessoas entre 15 e 64 anos.

Outro estudo apresentado que corrobora para tal afirmação é o da Avaliação Nacional da Alfabetização em 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a avaliação aponta que 54,73% dos estudantes acima de 8 anos, não tem o nível de leitura esperado para a faixa etária, 33,95% dificuldades na escrita e 54,4% não apresentam os conteúdos mínimos aguardados para matemática.

Além das questões relacionadas as deficiências das instituições, outras questões apresentadas como justificativas para o mau desempenho dos alunos são, a falta de investimentos, políticas públicas e o abandono escolar.

Para a especialista em linguística e pesquisadora, Naiá Sadi Câmara, da Universidade Federal de São Carlos, o problema é ainda pior quando analisado a longo prazo, pois para a pesquisadora, isso terá consequências na vida em sociedade, pois esses alunos se tornarão profissionais desqualificados, e no comportamento cidadão do indivíduo, este não terá acesso aos seus direitos e deveres, visto que, não serão capazes de interatuar com as leis.

Finalizando as análises, fica exposto que, os alunos brasileiros da rede pública de ensino, com esses moldes defendidos de avaliação, tem ido na contramão do proposto pelos autores, visto que, em todas as teorias apresentadas objetiva-se a melhoria das aprendizagens, através de um modelo de avaliação que usa seus resultados para a reflexão, para a constatação, e para o aumento do empenho docente para desenvolver estratégias didáticas inovadoras, amenizando a questão fundamental de que a educação é um processo dialógico, dinâmico, e que o aluno deve ser o protagonista, o autor, por conseguinte, o seu empenho e dedicação é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, não tem se mostrado suficiente apenas algumas intervenções instantâneas, como recuperação paralela ou contínua, que pouco mudam a realidade, posto que, na prática independentemente do grau de avanço que esses alunos obtenham, atravessarão para a etapa subsequente, acarretando uma carência de aprendizagens.

Da forma que a avaliação está posta, desonera o aluno e até mesmo a família com o comprometimento para desempenhar suas atividades com responsabilidade, pois, como está exposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação é um direito e um dever tanto do Estado quanto da família, e as avaliações sendo usadas apenas para a constatação da realidade, proporcionam uma facilidade para que os autores eximam-se de suas responsabilidades, posto que, continuarão perpassado as etapas independentemente dos seus reais conhecimentos.

Levando a instituição escolar, mais uma vez ao patamar de assistencialista, visto que, em razão de outras carências, reais e com caráter de urgência, que devem ser sanadas de maneira firme, com políticas públicas, pelo Estado e por órgãos responsáveis, como, a pobreza extrema; a violência; e todas as formas de abusos, sofridas pelas crianças, estão fazendo a escola se apequenar, estão fazendo com que em nome de uma suposta democratização do ensino, e universalização das aprendizagens, as crianças até alcancem um diploma que concluiu o ensino básico, porém na realidade, a escola está formando analfabetos iludidos, fato que só corrobora para a marginalização da camada mais vulnerável, que é vista, cada vez mais como ignorante, já que na teoria teve oportunidades de ensino, mas, mesmo assim, são incapazes de ascender socialmente.

3. Conclusão

Diante dos objetivos apresentados, e dos dados analisados, fica claro que a avaliação que não classifica os estudantes têm apresentado resultados significativos na conclusão de etapas e ciclos para as crianças e adolescentes no Brasil, porém, essa forma de avaliação alinhada ao sistema de progressão continuada, tem gerado uma importante distorção entre nível de escolarização e nível de conhecimento, chegando formar no ensino básico pessoas com dificuldades pare ler, escrever e fazer cálculos, intitulados como analfabetos funcionais.

Torna-se imprescindível que seja analisada a importância da avaliação como instrumento de averiguação e transformação da realidade de forma efetiva, com possibilidades para que os alunos continuem estudando, porém, sem o caráter assessorial, na qual faz vistas grossas para a realidade com a intenção de conclusão dos estudos.

Esse estudo colabora para evidenciar que a aprendizagem efetiva está acima do nível de escolarização apresentado por um diploma de conclusão, portanto, formar estudantes na rede pública, sem conteúdos mínimos, não gera menos desigualdade, e sim, uma descrença nas capacidades e habilidades mentais, usurpando a possibilidade real de aprendizagem desses cidadãos.

Referências:

Agência Brasil, Damé, Luiza. 2018. Mais de 1 Milhão de Jovens Não Concluem o Ensino Médio até os 19 anos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mais-de-1-milhao-de-jovens-nao-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos> Acesso em 9 de agosto de 2023.

Bogdan, R. S.; Biklen, S. 2003. Investigação Qualitativa em Educação: Uma

Introdução à Teoria e aos Métodos. Editora, Porto.

Bourdieu,P.;Passeron,J.C.A Reprodução: Elementos Para Uma Teoria Do Sistema De Ensino.Tradução Reynaldo Bairão.Rio de Janeiro: Ed.Francisco Alves,1975

Brasil. 2017. Base Nacional Comum Curricular [BNCC]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de março. 2023.

Brasil. 1996. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 de março. 2023.

Educa Mais Brasil. Oliveira, Filipe. 2019. Analfabetismo no Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/analfabetismo-no-brasil>. Acesso em 22, de março de 2023.

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [FEUSP]. 2020. O Único e Melhor Tempo de Ensinar na Escola: Reverberações da Avaliação (1870-1970). Páginas 271-286. In: Silva, Batista da. A Escola Pública em Crise. Inflexões, Apagamentos e Desafios. Editora, Livraria da Física, São Paulo, SP, Brasil.

Gil, A. C. 1999. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ed. Editora Atlas, São Paulo, SP,
Brasil.

Hoffmann, J. 2014. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33ed. Editora Mediação, Porto Alegre, RS, Brasil.

Jornal da Universidade de São Paulo [USP], Lourenço, Tainá. 2020. Escolas Brasileiras Ainda Formam Analfabetos Funcionais. Disponível em:
<https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em 22, de março de 2023.

Luckesi, Ciprano C. 2021. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Passado, Presente e Futuro. Editora Cortez, São Paulo, SP, Brasil.

Ministério da Educação [MEC]. Oliveira, Shismênia. 2019. Pisa 2018 Revela Baixo Desempenho Escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=83191:pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil. Acesso em 22, de março de 2023.

Ministério da Educação [MEC] 2013. Secretária de Educação Básica [SEB]. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Brasília.

Nova Escola. Calçade, Paula. 2018. Escolas Particulares são Sempre Melhores do que as Públicas?. Disponível em < https://novaescola.org.br/conteudo/12600/escolas-particulares-sao-sempre-melhores-do-que-as-publicas>. Acesso em 22, de março de 2023.

Perrenoud, Philippe. 2008. Não mexa na Minha Avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: PERRENOUD, Philippe. Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre Duas Lógicas. Editora, Artmed, Porto Alegre, RS, Brasil.

Santos, Kohls, P. e Guimarães, Joelma. 2017. Avaliação da aprendizagem. Editora, SER – SAGAH. Porto Alegre, RS, Brasil.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E PRESERVAÇÃO DA AUTONOMIA DO ENSINO

JÔELY MARTINS BONFIM DOS ANJOS

RESUMO
A crescente inserção da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas, demandando reflexões acerca de seus impactos no trabalho docente e na autonomia do ensino. Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a Inteligência Artificial pode ser incorporada à prática docente sem comprometer a autonomia do professor, considerando seus potenciais pedagógicos e os desafios associados ao seu uso. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em estudos recentes que discutem a relação entre tecnologias digitais, Inteligência Artificial e educação. Os resultados indicam que a IA pode contribuir para a personalização da aprendizagem, o apoio ao planejamento pedagógico e o acompanhamento do desempenho dos estudantes, desde que utilizada de forma crítica, ética e intencional. Entretanto, evidenciam-se riscos relacionados à automatização excessiva das práticas educativas, à padronização do ensino e à redução do papel mediador do docente. Conclui-se que a Inteligência Artificial deve ser compreendida como um recurso de apoio ao trabalho pedagógico, cabendo ao professor a tomada de decisões didáticas e a mediação do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com as diretrizes curriculares e os princípios da educação crítica.
PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Artificial; Prática docente; Autonomia do ensino; Tecnologias educacionais; Educação.

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas e no papel do professor. Entre essas tecnologias, a Inteligência Artificial (IA) destaca-se como um recurso emergente que vem sendo progressivamente incorporado aos processos de ensino e aprendizagem, suscitando debates sobre suas potencialidades, limites e implicações éticas. No campo educacional, a IA apresenta possibilidades que vão desde o apoio ao planejamento docente até a personalização da aprendizagem, exigindo, contudo, uma reflexão crítica sobre seu uso pedagógico.

No contexto da educação básica, a presença da Inteligência Artificial impõe ao docente o desafio de integrar essas ferramentas de forma consciente e intencional, sem comprometer sua autonomia profissional e o caráter formativo do ensino. A prática pedagógica mediada por tecnologias não deve reduzir o professor a um mero executor de sistemas automatizados, mas fortalecer seu papel como mediador, planejador e sujeito ativo no processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do uso crítico e ético das tecnologias digitais, ao incluir a cultura digital como uma das competências gerais da educação básica, destacando a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias de forma reflexiva e responsável (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a incorporação da Inteligência Artificial no ensino deve estar alinhada aos princípios pedagógicos que valorizam a autonomia docente, a formação integral do estudante e a construção do conhecimento de maneira significativa.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar como a Inteligência Artificial pode ser incorporada à prática pedagógica do docente sem comprometer a autonomia do ensino. Para tanto, realiza-se uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem tecnologias educacionais, mediação pedagógica e ética no uso das tecnologias, buscando compreender as possibilidades e os desafios da utilização da IA no contexto educacional contemporâneo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Inteligência Artificial na educação:conceitos e fundamentos

A Inteligência Artificial (IA) pode ser compreendida como um campo da ciência da computação voltado ao desenvolvimento de sistemas capazes de realizar tarefas que, tradicionalmente, exigiriam inteligência humana, como aprender, reconhecer padrões,

tomar decisões e resolver problemas. No contexto educacional, a IA tem sido incorporada de diferentes formas, incluindo sistemas de recomendação, tutores inteligentes, análise de dados educacionais e ferramentas de apoio ao ensino e à aprendizagem.

De acordo com Cardoso et al. (2023), a aplicação da Inteligência Artificial na educação tem se expandido progressivamente, especialmente em função de seu potencial para personalizar o ensino, oferecer feedback imediato e auxiliar professores na identificação de dificuldades de aprendizagem. Os autores destacam que tais recursos não devem ser compreendidos como substitutos da ação docente, mas como ferramentas que podem apoiar o processo pedagógico, desde que utilizadas de forma planejada e alinhada aos objetivos educacionais.

Nessa perspectiva, Picão et al. (2023) ressaltam que a IA na educação apresenta tanto vantagens quanto desafios. Entre os benefícios, destacam-se a possibilidade de adaptação do ensino às necessidades individuais dos estudantes e o uso de dados para acompanhamento do desempenho escolar. Contudo, os autores alertam que o uso indiscriminado dessas tecnologias pode gerar dependência excessiva de sistemas automatizados, além de levantar questões relacionadas à privacidade de dados e à redução das interações humanas no processo educativo.

Ao tratar dos fundamentos da IA aplicada à educação, Giraffa e Kohls-Santos (2023) enfatizam que a incorporação dessas tecnologias impacta diretamente o fazer docente, exigindo novas competências profissionais e uma postura crítica frente às inovações tecnológicas. Para as autoras, a Inteligência Artificial deve ser compreendida como um recurso pedagógico mediador, capaz de ampliar possibilidades didáticas, mas que necessita da mediação consciente do professor para garantir que o processo de ensino-aprendizagem mantenha seu caráter formativo e humano.

Do ponto de vista ético e pedagógico, du Boulay (2023) argumenta que a utilização da IA na educação envolve riscos que precisam ser considerados, especialmente no que diz respeito à autonomia de professores e estudantes. Segundo o autor, sistemas baseados em algoritmos podem influenciar decisões pedagógicas e trajetórias de aprendizagem, o que torna indispensável que o docente mantenha o controle sobre o planejamento, a condução e a avaliação das atividades educativas, evitando a delegação excessiva de responsabilidades a sistemas automatizados.

As discussões sobre IA na educação também dialogam com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC destaca a cultura digital como uma competência geral da educação básica, ressaltando a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, ética e responsável (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a Inteligência Artificial deve ser integrada às práticas educativas não apenas como inovação tecnológica, mas como um recurso que contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da responsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, compreender os conceitos e fundamentos da Inteligência Artificial na educação implica reconhecer tanto suas potencialidades quanto seus limites. A literatura aponta que a IA pode ampliar as possibilidades pedagógicas e apoiar o trabalho docente, desde que sua incorporação esteja fundamentada em princípios éticos, pedagógicos e curriculares que preservem o papel central do professor como mediador do conhecimento e garantam a autonomia do ensino.

2.2 Possibilidades pedagógicas da Inteligência Artificial na prática docente

A incorporação da Inteligência Artificial na prática docente tem ampliado as possibilidades pedagógicas ao oferecer recursos que podem apoiar o planejamento, a mediação e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. No contexto educacional, a IA pode ser utilizada como ferramenta auxiliar, contribuindo para a personalização do ensino, a organização de dados pedagógicos e o desenvolvimento de estratégias didáticas mais alinhadas às necessidades dos alunos, sem substituir o papel central do professor.

Segundo Cardoso et al. (2023), a utilização de sistemas baseados em Inteligência Artificial possibilita a oferta de feedback imediato aos estudantes, a identificação de padrões

de aprendizagem e a adaptação de conteúdos de acordo com o desempenho individual. Essas funcionalidades podem favorecer intervenções pedagógicas mais precisas, permitindo ao docente acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua e planejar ações que atendam às dificuldades específicas identificadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Picão et al. (2023) destacam que a IA pode atuar como um recurso de apoio à aprendizagem ao facilitar a análise de dados educacionais e auxiliar na construção de percursos formativos personalizados. Os autores ressaltam que tais ferramentas contribuem para otimizar o tempo do professor, possibilitando que ele se concentre em aspectos qualitativos da aprendizagem, como a mediação pedagógica, o diálogo e o estímulo ao pensamento crítico dos estudantes.

A prática docente também pode ser enriquecida pelo uso da IA no planejamento de atividades, na elaboração de materiais didáticos e na diversificação das estratégias de ensino. Giraffa e Kohls-Santos (2023) afirmam que, quando utilizada de forma consciente, a Inteligência Artificial amplia o repertório metodológico do professor, favorecendo práticas mais dinâmicas e interativas. No entanto, as autoras alertam que essas tecnologias devem ser integradas ao currículo de maneira crítica, evitando a adoção acrítica de soluções tecnológicas que não dialoguem com os objetivos educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial da IA para apoiar processos avaliativos. Ferramentas inteligentes podem auxiliar na análise de resultados, no acompanhamento do desempenho dos estudantes e na identificação de lacunas de aprendizagem, fornecendo subsídios para a tomada de decisões pedagógicas. Contudo, conforme apontam Pereira, Lehmann e Oliveira (2021), a percepção dos professores sobre o uso dessas tecnologias é fundamental para que sua implementação seja bem-sucedida, uma vez que a aceitação e a compreensão dos recursos tecnológicos influenciam diretamente sua eficácia na prática educativa.

Além disso, as possibilidades pedagógicas da Inteligência Artificial precisam ser compreendidas à luz das diretrizes curriculares nacionais. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância do uso das tecnologias digitais de forma crítica e significativa, destacando que essas ferramentas devem contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas dos estudantes (BRASIL, 2018). Dessa forma, a IA pode ser integrada às práticas docentes como um recurso que favoreça a aprendizagem ativa, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos contextualizados.

Diante disso, as possibilidades pedagógicas da Inteligência Artificial na prática docente evidenciam-se como um campo promissor, desde que sua utilização esteja pautada por intencionalidade pedagógica e reflexão crítica. A IA pode apoiar o trabalho do professor, ampliar estratégias didáticas e favorecer o acompanhamento da aprendizagem, sem comprometer a autonomia do ensino, desde que o docente mantenha o controle sobre as decisões pedagógicas e utilize essas ferramentas como suporte ao processo educativo, e não como substitutas da mediação humana.

2.3 Autonomia docente e uso ético da Inteligência Artificial no ensino

A incorporação da Inteligência Artificial no contexto educacional suscita reflexões fundamentais acerca da autonomia docente e das implicações éticas envolvidas no uso dessas tecnologias. Embora a IA apresente potencial para apoiar práticas pedagógicas e otimizar processos educacionais, sua utilização requer cautela para que não resulte na perda do protagonismo do professor nem na mecanização do ensino. Nesse sentido, a autonomia docente constitui um princípio essencial para garantir que a tecnologia esteja a serviço da educação, e não o contrário.

Du Boulay (2023) destaca que o uso de sistemas baseados em Inteligência Artificial na educação envolve riscos relacionados à tomada de decisões automatizadas, ao controle algorítmico e à coleta massiva de dados. Segundo o autor, quando essas tecnologias passam a orientar excessivamente os percursos de aprendizagem ou as decisões pedagógicas, há o risco de reduzir a capacidade crítica do professor e de limitar sua autonomia profissional. Assim, o uso ético

da IA pressupõe que o docente mantenha o controle sobre o planejamento, a condução e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A preservação da autonomia docente também está relacionada à compreensão crítica das funcionalidades e limitações das ferramentas de Inteligência Artificial. Giraffa e Kohls-Santos (2023) afirmam que a adoção dessas tecnologias exige formação específica e reflexão pedagógica, de modo que o professor possa utilizá-las de forma consciente e alinhada aos objetivos educacionais. Para as autoras, a autonomia do ensino não é comprometida quando a IA é utilizada como recurso de apoio, mas pode ser fragilizada quando há dependência excessiva de sistemas tecnológicos ou quando decisões pedagógicas são delegadas a algoritmos.

Nesse contexto, a pesquisa de Pereira, Lehmann e Oliveira (2021) evidencia que a percepção dos professores sobre o uso da Inteligência Artificial e de outras tecnologias educacionais influencia diretamente sua integração na prática docente. Os autores apontam que muitos docentes reconhecem o potencial dessas ferramentas, mas também expressam preocupações quanto à padronização do ensino, à perda de controle sobre o processo pedagógico e à necessidade de formação adequada. Esses dados reforçam a importância de considerar a voz do professor na implementação de tecnologias educacionais, respeitando sua autonomia e experiência profissional.

O uso ético da Inteligência Artificial no ensino também se articula com as diretrizes curriculares nacionais. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que o uso das tecnologias digitais deve ocorrer de forma crítica, responsável e ética, promovendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da cidadania dos estudantes (BRASIL, 2018). Dessa forma, a incorporação da IA deve estar alinhada a princípios pedagógicos que valorizem a mediação humana, a diversidade de contextos educacionais e a formação integral dos sujeitos.

Além disso, Picão et al. (2023) ressaltam que a adoção da Inteligência Artificial na educação deve considerar não apenas seus benefícios técnicos, mas também suas implicações sociais e pedagógicas. Os autores alertam para o risco de que a tecnologia seja utilizada de forma instrumental, desconsiderando o contexto escolar e as relações humanas que permeiam o processo educativo. Nesse sentido, a ética no uso da IA envolve garantir transparência, equidade e respeito à autonomia docente, evitando práticas que reduzam o ensino a procedimentos automatizados.

Diante dessas reflexões, compreende-se que a Inteligência Artificial pode ser incorporada à prática docente sem comprometer a autonomia do ensino, desde que sua utilização esteja fundamentada em princípios éticos, pedagógicos e curriculares. O professor deve permanecer como sujeito central do processo educativo, responsável por tomar decisões pedagógicas, mediar a aprendizagem e atribuir sentido às tecnologias utilizadas. Assim, a IA configura-se como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente, capaz de ampliar possibilidades pedagógicas, mas cuja eficácia depende da atuação crítica e autônoma do professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da Inteligência Artificial no contexto educacional tem se consolidado como uma realidade crescente, exigindo reflexões aprofundadas sobre suas implicações pedagógicas, éticas e profissionais. Ao longo deste artigo, buscou-se analisar como a Inteligência Artificial pode ser integrada à prática docente sem comprometer a autonomia do ensino, a partir de uma revisão bibliográfica que contemplou diferentes perspectivas sobre o uso dessas tecnologias na educação.

Os estudos analisados evidenciam que a Inteligência Artificial apresenta potencial para apoiar o trabalho docente, especialmente no que se refere à personalização da aprendizagem, ao acompanhamento do desempenho dos estudantes e ao planejamento pedagógico. Ferramentas baseadas em IA podem contribuir para tornar o processo de ensino- aprendizagem mais dinâmico e responsivo às necessidades dos alunos, desde que utilizadas de forma intencional e articulada aos objetivos educacionais.

Entretanto, a literatura também aponta desafios significativos relacionados ao uso da IA no ensino, sobretudo no que diz respeito à preservação da autonomia docente e às

questões éticas envolvidas. O risco de delegação excessiva de decisões pedagógicas a sistemas automatizados, a padronização das práticas de ensino e as preocupações com a privacidade e o uso de dados educacionais reforçam a necessidade de uma postura crítica por parte dos professores e das instituições de ensino.

Nesse sentido, destaca-se que a autonomia docente não deve ser entendida como incompatível com o uso de tecnologias inteligentes, mas como um princípio que orienta sua utilização consciente e responsável. O professor permanece como mediador central do processo educativo, responsável por atribuir sentido pedagógico às tecnologias empregadas, tomar decisões didáticas e promover a formação integral dos estudantes. A Inteligência Artificial, portanto, configura-se como um recurso de apoio, e não como substituto da ação docente.

As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular corroboram essa compreensão ao enfatizar o uso crítico, ético e responsável das tecnologias digitais, alinhado ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da cidadania. Dessa forma, a incorporação da Inteligência Artificial no ensino deve estar integrada a projetos pedagógicos que valorizem a mediação humana, a reflexão crítica e a formação contínua dos professores.

Conclui-se que a utilização da Inteligência Artificial na prática docente pode contribuir positivamente para o processo educativo, desde que seja orientada por princípios éticos, pedagógicos e curriculares que preservem a autonomia do ensino. A reflexão sobre o uso dessas tecnologias mostra-se essencial para que a inovação tecnológica esteja a serviço da educação, fortalecendo o papel do professor e promovendo aprendizagens significativas no contexto escolar contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2026.

CARDOSO, Fábio Santos; PEREIRA, Natália da Silva; BRAGGION, Rodrigo César; CHAVES, Paloma Epprecht; MACHADO DE CAMPOS, Mary Grace Andrioli. O uso da Inteligência Artificial na Educação e seus benefícios: uma revisão exploratória e bibliográfica. Revista Ciência em Evidência, v. 4, p. e023002, 2023. DOI: 10.47734/rce. v4iFC.2332. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/cienciaevidencia/article/view/2332/1437. Acesso em: 21 fev. 2026.

DU BOULAY, Benedict. Inteligência Artificial na Educação e Ética. RE@D – Revista de Educação a Distância e Elearning, 2023. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/32242/22668.
Acesso em: 21 fev. 2026.

GIRAFFA, Lucia; KOHLS-SANTOS, Pricila. Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. Educação em Análise, v. 8, n. 1, p. 116–134, 2023. DOI: 10.5433/1984-7939.2023v8n1p116. Disponível em:
https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/vie w/48127/49267. Acesso em: 21 fev. 2026.

PEREIRA, Arthur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 113, p. 975–999, out./dez. 2021. DOI: 10.1590/S0104-
40362020002803115. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104- 40362021000400975&script=sci_arttext. Acesso em: 21 fev. 2026.

PICÃO, Fábio Fornazieri; GOMES, Lucas Ferreira; ALVES, Luciene; BARPI, Odinei; LUCCHETI, Tatiane Alves.
Inteligência artificial e educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. Revista Amor Mundi,
v. 4, n. 5, p. 197–201, 2023. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8f18/27682aba66e51cd8a8329 bd3496f7c76591c.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

KARINA SILVA CASSAIO

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória histórica da educação de surdos no Brasil e os desafios contemporâneos da implementação do modelo bilíngue. Historicamente, a educação de indivíduos surdos foi marcada por uma perspectiva clínico-patológica, que culminou na hegemonia do oralismo após o Congresso de Milão em 1880. Esse modelo, ao proibir as línguas de sinais e focar na reabilitação da fala, gerou processos de exclusão e privação linguística, como apontado por Skliar (1999). A virada paradigmática para uma visão socioantropológica da surdez foi impulsionada pelo movimento surdo e pelos avanços linguísticos, culminando no reconhecimento legal da Libras (Língua Brasileira de Sinais) por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. A legislação estabeleceu as bases para o exercício do direito à diferença linguística, validando a Libras como uma língua natural e completa (Stumpf, 2011). O artigo define o conceito de bilinguismo na perspectiva da surdez, que pressupõe a Libras como primeira língua (L1) — essencial para o desenvolvimento cognitivo e a estruturação do pensamento (Felipe, 2007; Strobel, 2008) — e o Português na modalidade escrita como segunda língua (L2). Não obstante o avanço teórico e legal, a implementação efetiva do modelo bilíngue enfrenta barreiras práticas substanciais. Os principais desafios discutidos incluem a carência de formação adequada de professores bilíngues (Perlin, 1998), a produção insuficiente de materiais didáticos acessíveis e específicos para a aprendizagem visual (Gesser, 2009), e a resistência institucional em adotar plenamente essa abordagem (Moura, 2000). A superação desses entraves é crucial para garantir a dignidade, a cidadania e o pleno desenvolvimento social e educacional da comunidade surda brasileira (Skliar, 1997).

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Surdos; Bilinguismo; Libras; Política Linguística; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação de indivíduos surdos tem sido, ao longo da história, marcada por abordagens pedagógicas que oscilaram entre o oralismo, que visava a integração pela fala e leitura labial, e o gestualismo, que reconhecia a importância das línguas de sinais. No Brasil, esse panorama começou a mudar significativamente com o reconhecimento legal da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esse marco legislativo pavimentou o caminho para a consolidação da proposta de educação bilíngue para surdos, um paradigma que defende a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

A perspectiva bilíngue reconhece a surdez não como uma deficiência a ser corrigida, mas como uma diferença linguística e cultural que requer um ambiente educacional especializado. Diferentemente do modelo inclusivo tradicional, que muitas vezes submete o aluno surdo a um ambiente majoritariamente ouvinte com a mediação de um intérprete — o que pode gerar barreiras comunicacionais e pedagógicas —, o bilinguismo propõe a imersão em um espaço onde a Libras é a língua de instrução e interação principal.

Apesar dos avanços teóricos e legais, a implementação efetiva desse modelo enfrenta desafios substanciais, incluindo a carência de professores bilíngues qualificados, a produção insuficiente de materiais didáticos acessíveis e a resistência de sistemas educacionais historicamente pautados pelo monolinguismo ouvinte. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios na formação de professores para atuar em escolas bilíngues para surdos. Para isso realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática de literatura nacional, buscando contribuir para o fortalecimento das políticas educacionais que garantam o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos alunos surdos.

DA EXCLUSÃO AO RECONHECIMENTO: A

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS

A história da educação dos surdos é um campo marcado por profundas transformações paradigmáticas, refletindo as concepções sociais e científicas de cada época sobre o que significa não ouvir. Durante séculos, a surdez foi predominantemente percebida sob uma ótica clínica e patológica, uma deficiência a ser corrigida ou, na pior das hipóteses, um impedimento para o desenvolvimento intelectual e espiritual. Esse entendimento resultou em práticas educacionais que visavam a "normalização" do indivíduo surdo, culminando na hegemonia do oralismo.

O oralismo, método que dominou a cena educacional após o Congresso de Milão em 1880 — onde a língua de sinais foi formalmente proibida nas escolas —, baseava-se na premissa de que a integração social e o desenvolvimento cognitivo só seriam possíveis através da reabilitação da fala e da leitura labial. Esse modelo, contudo, ignorava a natureza visual da aprendizagem dos surdos e resultou em gerações de alunos com severas dificuldades de comunicação e acesso ao conhecimento. A imposição da língua majoritária (majoritariamente falada) gerou processos de exclusão e marginalização, como bem aponta Skliar:

"Durante muito tempo a educação de surdos esteve centrada na busca por metodologias 'perfeitas' que pudessem 'reabilitar' o surdo, 'normalizando-o' para a sociedade ouvinte. Nessa perspectiva, a surdez era vista como uma deficiência, um problema a ser superado pela aquisição da fala e da língua oral."

A citação de Skliar sintetiza a essência de uma era educacional opressora. A virada histórica, que começou a ganhar força no final do século XX, foi impulsionada pelo movimento social surdo e pelos avanços da linguística, que reconheceram as línguas de sinais como línguas naturais, complexas e completas, com gramática própria. Esse reconhecimento linguístico foi crucial para a transição da visão patológica para a visão socioantropológica da surdez.

O reconhecimento da Libras como L1 no Brasil (Lei nº 10.436/2002) é o ápice desse processo de luta, marcando a passagem simbólica da exclusão imposta pelo oralismo para o reconhecimento do direito linguístico e cultural dos surdos. Esse novo paradigma fundamenta a proposta bilíngue, que não busca mais a "normalização", mas sim o desenvolvimento pleno do sujeito surdo a partir de sua própria língua e identidade.

A LEI DA LIBRAS E O DIREITO À DIFERENÇA LINGUÍSTICA

O reconhecimento legal da Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Brasil representa um marco fundamental na superação do modelo opressivo do oralismo e na consolidação de uma educação bilíngue e inclusiva. A promulgação da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, e sua posterior regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, transcenderam a mera oficialização de um sistema de comunicação: elas estabeleceram as bases legais para o exercício do direito à diferença linguística.

A legislação brasileira reconhece, enfim, a Libras como uma língua viva, natural e completa, com estrutura gramatical própria, distinta do português. Esse reconhecimento é a base para a garantia de direitos civis, educacionais e de acessibilidade comunicacional. A lei desloca a responsabilidade da comunicação do indivíduo surdo para a sociedade e o Estado, que passam a ter o dever de prover as condições para o uso e difusão dessa língua.

A importância dessa legislação vai além das salas de aula. Ela legitima a cultura e a identidade surda, garantindo que a comunicação em espaços públicos — como hospitais, repartições judiciais e universidades — seja mediada, quando necessário, por intérpretes e tradutores de Libras/Português. O Decreto 5.626/2005, em particular, detalha a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, e define a organização da educação bilíngue para surdos.

Conforme ressalta a pesquisadora Marianne Stumpf, que tem vasta contribuição nos estudos da área:

"A oficialização da Libras pela Lei 10.436/02 significa o reconhecimento do direito de a comunidade surda ter sua língua circulando nos espaços sociais, rompendo com o estig-

ma de ser apenas um 'código gestual', 'mímica' ou 'linguagem dos mudos'."

Essa citação destaca como a lei atuou diretamente no status da língua, combatendo preconceitos históricos e validando a Libras como um instrumento legítimo de acesso à informação, à cidadania e à plena participação social. O direito à diferença linguística, portanto, é a pedra angular da proposta de educação bilíngue, que vê na língua de sinais a ferramenta primária para o desenvolvimento integral do aluno surdo.

O CONCEITO DE BILINGUISMO NA PERSPECTIVA DA SURDEZ

A aplicação do termo "bilinguismo" na educação de surdos possui nuances específicas que o diferenciam do bilinguismo praticado por ouvintes. Para a comunidade surda, o bilinguismo não se trata de dominar duas línguas orais ou de ter competência equivalente em ambas as modalidades (oral e sinalizada). Trata-se, fundamentalmente, de garantir o acesso à língua natural da criança surda — a Libras (L1) — como condição primordial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, e, subsequentemente, introduzir a língua majoritária, o Português, preferencialmente na modalidade escrita (L2).

Nessa perspectiva, a Libras é a língua de instrução, de comunicação e interação em sala de aula, o veículo pelo qual o aluno surdo acessa o currículo e constrói conhecimento. A língua portuguesa, por sua vez, é ensinada como uma segunda língua estrangeira, com metodologias específicas que reconhecem as dificuldades inerentes ao aprendizado de uma língua que não possui base na experiência visual.

Essa abordagem rompe com a ideia de que a inclusão significa a inserção forçada do surdo em um ambiente linguístico ouvinte, onde a língua de sinais é, no máximo, um apoio temporário. O bilinguismo na surdez defende a imersão linguística completa em Libras, garantindo que o aluno desenvolva uma base sólida de linguagem antes de aprender a L2.

A pesquisadora e linguista Tanya Felipe esclarece a centralidade dessa base linguística na proposta bilíngue:

"O bilinguismo para surdos não significa ensinar as duas línguas da mesma forma, nem ao mesmo tempo. A LIBRAS deve ser a primeira língua, a base, a língua de instrução, para que o aluno surdo possa, a partir dela, desenvolver o pensamento, a cognição, e só então aprender a segunda língua, o português escrito, como L2."

A citação de Felipe encapsula o princípio pedagógico do modelo: a fluência na L1 é um pré-requisito para qualquer outra aprendizagem. Sem essa base sólida na língua de sinais, o aluno surdo permanece em um estado de privação linguística, o que compromete severamente seu percurso educacional. O conceito de bilinguismo, portanto, é a garantia do direito de o surdo aprender em sua língua, para então aprender outra língua.

IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS DO MODELO BILÍNGUE

A implementação do modelo de educação bilíngue para surdos, embora solidamente amparada por legislação específica e por uma fundamentação teórica robusta (conforme discutido nas seções anteriores), enfrenta barreiras práticas significativas no contexto educacional brasileiro. A transição da teoria para a prática revela um cenário complexo, onde os desafios sistêmicos muitas vezes comprometem a eficácia da proposta.

O principal obstáculo reside na desarticulação entre as políticas públicas e a realidade das instituições de ensino. A carência de recursos humanos qualificados é notória: faltam professores surdos que dominem a Libras como L1 e que tenham formação pedagógica, e faltam professores ouvintes com proficiência suficiente para atuar em um ambiente bilíngue. A formação deficitária desses profissionais resulta em uma prática pedagógica que, por vezes, ainda recai sobre métodos tradicionais de inclusão, em vez de adotar a imersão linguística proposta pelo bilinguismo.

Além disso, a produção e distribuição de materiais didáticos acessíveis em Libras é insuficiente. A maioria dos currículos e livros didáticos é concebida sob uma lógica

monolíngue e ouvinte, exigindo um esforço de adaptação que nem sempre é viável nas escolas.
A pesquisadora e educadora Maria Cecília Moura descreve a complexidade desse cenário de implementação:

"Apesar dos avanços legais e das discussões teóricas, a materialização da educação bilíngue para surdos esbarra em entraves práticos: a falta de formação adequada dos profissionais, a escassez de materiais didáticos em Libras e a resistência institucional em reconhecer a surdez como uma diferença linguística, e não como uma deficiência a ser 'consertada' pela oralidade."

A citação de Moura destaca que a resistência institucional e a falta de preparo prático são os verdadeiros entraves. A implementação eficaz do modelo bilíngue exige, portanto, um investimento contínuo em formação de professores, na criação de currículos adaptados e na superação da visão clínico-terapêutica que ainda permeia algumas práticas educacionais, garantindo que a escola bilíngue seja, de fato, um espaço de acolhimento e desenvolvimento linguístico pleno para a comunidade surda.

O PAPEL CENTRAL DA L1 (LIBRAS) NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SURDO
No modelo de educação bilíngue, a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) transcende sua função como mero instrumento de comunicação; ela assume um papel central e insubstituível como a primeira língua (L1) e o principal veículo para o desenvolvimento cognitivo pleno do indivíduo surdo. A premissa básica é que o acesso visual e precoce a uma língua natural é essencial para que a criança surda estruture seu pensamento, desenvolva conceitos abstratos e construa sua compreensão de mundo.
A privação linguística, comum em modelos oralistas ou de inclusão sem suporte linguístico adequado, pode levar a atrasos cognitivos e dificuldades de aprendizagem que não são inerentes à surdez em si, mas sim à falta de acesso à linguagem. Quando a Libras é a L1, a criança surda tem a oportunidade de interagir com o mundo de forma natural e acessível, utilizando os canais visuoespaciais para os quais está biologicamente adaptada. É através da fluência na L1 que o aluno surdo desenvolve habilidades metacognitivas e a capacidade de aprender a segunda língua, o português escrito, de forma mais eficiente. A língua de sinais fornece a "estrutura de andaime" necessária para toda a aprendizagem subsequente.
A linguista e especialista em educação de surdos, Karin Strobel, enfatiza essa relação direta entre a L1 e o desenvolvimento intelectual:

"A língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do sujeito surdo. Sem a LIBRAS como primeira língua, a criança surda não consegue desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais, pois é através dela que ela organiza o seu pensamento e adquire o conhecimento de mundo."

A citação de Strobel reforça que a escolha da L1 na educação de surdos não é uma opção metodológica secundária, mas uma condição sine qua non para o sucesso educacional. O pleno domínio da Libras é, em última análise, a garantia de que o aluno surdo possa exercer seu potencial cognitivo e participar ativamente do processo de ensino aprendizagem, preparando-o para a aquisição da L2 e para a vida em sociedade.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES: LACUNAS E NECESSIDADES
A eficácia do modelo de educação bilíngue para surdos depende fundamentalmente da qualidade e da disponibilidade de profissionais devidamente capacitados. No entanto, a formação de professores bilíngues representa, talvez, a maior lacuna na implementação prática dessa proposta no Brasil. O sistema de ensino superior e os cursos de licenciatura tradicionais ainda não oferecem, de forma ampla e padronizada, a preparação necessária para que educadores (surdos e ouvintes) atuem em escolas ou classes bilíngues, onde a Libras é a língua de instrução principal.
As necessidades formativas são duplas. Para o professor ouvinte, exige-se proficiência avançada em Libras, conhecimento da cultura surda e domínio de metodologias de

ensino de L2 (Português escrito). Para o professor surdo — uma figura essencial como modelo linguístico e cultural para os alunos —, exige-se a qualificação pedagógica formal, muitas vezes dificultada por barreiras de acesso à própria universidade. A ausência de uma política de formação continuada robusta agrava o cenário, resultando em profissionais que atuam na área sem a segurança linguística ou o preparo metodológico adequados.
A pesquisadora Gladis Perlin, uma voz proeminente na educação de surdos, descreve essa carência formativa como um entrave sistêmico:

"A falta de professores bilíngues, que dominem a Libras e que tenham uma compreensão da cultura surda, é um dos maiores gargalos para a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade. O sistema educacional não preparou seus profissionais para essa realidade, e a formação que existe ainda é pontual e insuficiente para atender à demanda
nacional."

A citação de Perlin sublinha que a lacuna não é apenas numérica, mas também estrutural. A superação desse desafio requer políticas públicas mais assertivas que reestruturem os currículos de formação inicial e invistam massivamente em programas de capacitação continuada. Apenas com professores verdadeiramente bilíngues e culturalmente competentes será possível garantir o direito linguístico e educacional dos alunos surdos.
Um dos pontos nevrálgicos dessa problemática reside na fragmentação curricular das licenciaturas, que frequentemente reduzem o ensino de Libras a uma disciplina isolada e teórica, insuficiente para conferir fluidez comunicativa ou competência didática. A formação do professor bilíngue não pode se limitar ao aprendizado de sinais básicos; ela exige uma imersão na estrutura gramatical da língua de sinais e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências para o ensino do Português como segunda língua (L2). Sem essa base sólida, o educador enfrenta dificuldades para realizar a transposição didática, acabando por reproduzir modelos de ensino ouvintistas que desconsideram a singularidade cognitiva e linguística do estudante surdo.
Somado a isso, destaca-se a carência de uma formação voltada para a pedagogia visual. Para o aluno surdo, a visão é o principal canal de processamento de informações, o que demanda que o professor esteja apto a criar e utilizar recursos didáticos que priorizem o letramento visual e o bilinguismo funcional. Na ausência dessa capacitação específica, observa-se uma tendência à mera tradução de conteúdos pensados para ouvintes, o que esvazia o sentido da educação bilíngue. O professor precisa, portanto, ser treinado para pensar o currículo a partir da Libras, utilizando estratégias espaciais e visuais que potencializem a aprendizagem e respeitem a identidade surda em sala de aula.
Por fim, é crucial compreender que a solução para essas lacunas não depende apenas de iniciativas individuais dos docentes, mas de uma reforma estrutural nas políticas de Estado. A efetivação de concursos públicos específicos para professores bilíngues e a garantia de tradutores-intérpretes de Libras qualificados para apoiar o docente surdo em sua formação continuada são passos fundamentais. Enquanto a formação bilíngue for tratada como uma especialização acessória e não como uma área de conhecimento interdisciplinar e autônoma, a educação de surdos no Brasil continuará a enfrentar barreiras que impedem o pleno desenvolvimento intelectual e social dessa parcela da população.

A NECESSIDADE DE MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS E ESPECÍFICOS

A efetivação de uma proposta de educação bilíngue para surdos não depende apenas de professores capacitados e de um currículo adequado; ela exige, fundamentalmente, a existência de materiais didáticos que respeitem a especificidade linguística e visual dos alunos surdos. Atualmente, a carência de recursos didáticos em Libras ou adaptados para a modalidade visual é um dos entraves mais críticos para a consolidação do modelo bilíngue.
O material didático tradicional, majoritariamente textual e concebido sob a lógica do português oral/escrito como L1, falha em engajar o aluno surdo e em servir como fer-

ramenta eficaz de transmissão de conhecimento. A simples tradução de livros didáticos para a Libras, sem uma reestruturação pedagógica que utilize recursos visuais, vídeos, e uma abordagem que parta da experiência cultural surda, é insuficiente. Há uma necessidade urgente de produção de materiais que sejam concebidos originalmente em Libras e na modalidade visual, garantindo a acessibilidade cognitiva e linguística.
Essa lacuna na disponibilidade de materiais acessíveis impacta diretamente o desenvolvimento acadêmico dos alunos, limitando seu acesso ao conhecimento e perpetuando desigualdades educacionais. A pesquisadora Audrei Gesser destaca como a ausência desses recursos compromete o direito à educação de qualidade:

"A falta de materiais didáticos produzidos em Libras ou que contemplem a especificidade visual da aprendizagem dos surdos é uma barreira pedagógica que inviabiliza o pleno acesso ao currículo. Sem recursos visuais e linguísticos adequados, a escola bilíngue corre o risco de reproduzir as mesmas falhas dos modelos inclusivos tradicionais, onde o surdo não encontra suporte para a sua aprendizagem."

A citação de Gesser enfatiza que a acessibilidade vai além da presença física do aluno na escola; ela perpassa o acesso à informação de maneira que faça sentido para sua realidade linguística. Investir na produção e distribuição de materiais didáticos específicos e acessíveis em Libras é, portanto, uma medida indispensável para garantir o sucesso do projeto de educação bilíngue e o direito à aprendizagem da comunidade surda.

RESULTADOS E IMPACTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
A implementação do modelo de educação bilíngue para surdos, apesar dos desafios práticos de implementação (como discutido anteriormente), tem demonstrado resultados promissores e impactos sociais transformadores. Quando aplicado de forma coerente e com os recursos necessários, esse modelo vai além do sucesso acadêmico, influenciando positivamente a formação da identidade, a autoestima e a inserção social da pessoa surda. O principal impacto social observado é a redução drástica da privação linguística. Alunos que crescem em ambientes bilíngues desenvolvem competências comunicativas plenas em Libras (L1) e, consequentemente, têm maior facilidade em aprender a língua portuguesa escrita (L2). Esse domínio linguístico reflete-se em melhores índices de desempenho escolar, menor evasão e maior acesso ao ensino superior.
Além dos ganhos cognitivos, a educação bilíngue fortalece o senso de pertencimento e a identidade surda. Ao verem sua língua e cultura valorizadas no espaço escolar, os alunos surdos sentem-se mais seguros e empoderados, o que combate o isolamento social frequentemente vivenciado em modelos inclusivos tradicionais.
O educador e pesquisador Carlos Skliar, uma referência nos estudos da área, sintetiza como a mudança de paradigma impacta diretamente a vida social e a autonomia dos surdos:
"O bilinguismo não é apenas uma questão pedagógica, mas um projeto político e social. Quando garantimos a língua de sinais como primeira língua, estamos garantindo a dignidade, a cidadania e a possibilidade de o sujeito surdo ser protagonista de sua própria história, capaz de interagir plenamente com o mundo surdo e com o mundo ouvinte."

A citação de Skliar evidencia que os resultados da educação bilíngue não se limitam a notas em provas de português. O impacto social é profundo, pois forma cidadãos surdos autônomos, confiantes e linguisticamente competentes, capazes de navegar com sucesso em uma sociedade majoritariamente ouvinte, utilizando as ferramentas linguísticas e culturais que lhes são próprias. O sucesso do modelo bilíngue reside, em última instância, na formação de indivíduos plenos e empoderados.
Ademais, os reflexos positivos dessa abordagem estendem-se para além dos muros da escola, promovendo uma reconfiguração nas dinâmicas familiares e profissionais. Ao adquirir fluência e consciência crítica por meio de uma educação bilíngue robusta, o indivíduo surdo deixa de ser um espectador passivo de sua própria vida para atuar como

um interlocutor legítimo em diversos espaços de poder. Esse empoderamento reduz a vulnerabilidade socioeconômica historicamente associada à surdez, uma vez que a competência em ambas as línguas (Libras e Português escrito) amplia as oportunidades de empregabilidade e a participação ativa em conselhos, associações e movimentos civis. Assim, o modelo bilíngue consolida-se não apenas como uma estratégia de ensino, mas como um mecanismo essencial para a quebra de estigmas e para a construção de uma sociedade que reconheça a diversidade linguística como uma riqueza cultural, e não como uma deficiência a ser corrigida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico da educação de surdos no Brasil é uma narrativa de superação, marcada pela transição de modelos opressores, como o oralismo, para o reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural. A promulgação da Lei da Libras (Lei nº 10.436/2002) e a consolidação do paradigma da educação bilíngue representam vitórias inquestionáveis na luta pelo direito à comunicação e à identidade. O modelo bilíngue, que estabelece a Libras como L1 e o Português escrito como L2, é a base teórica e legal para garantir o desenvolvimento cognitivo e social pleno dos alunos surdos.

Contudo, como evidenciado ao longo deste artigo, a jornada da teoria para a prática é permeada por desafios persistentes que ameaçam a efetivação desse direito. A materialização da educação bilíngue esbarra, fundamentalmente, em duas áreas críticas que exigem atenção imediata das políticas públicas:

A Formação de Professores: A carência de profissionais — surdos e ouvintes — com proficiência em Libras e formação pedagógica específica para o contexto bilíngue é o principal gargalo. A ausência de políticas de formação inicial e continuada robustas impede a sustentabilidade do modelo, resultando em práticas pedagógicas inadequadas e ineficazes.

Políticas Públicas e Acessibilidade de Recursos: A desarticulação entre a legislação vigente e sua implementação prática, somada à produção insuficiente de materiais didáticos acessíveis e específicos em Libras, perpetua barreiras pedagógicas que limitam o acesso ao currículo e ao conhecimento.

Em conclusão, o direito à educação bilíngue para surdos está legalmente assegurado, mas sua realização depende de um compromisso político e social renovado. Superar os desafios na formação de professores e na garantia de recursos acessíveis não é apenas uma questão pedagógica, mas um imperativo ético para assegurar a dignidade, a cidadania e o pleno desenvolvimento da comunidade surda brasileira.

REFERÊNCIAS

SKLIAR, Carlos. A Invenção e Exclusão da Alteridade "Deficiente". Educação & Sociedade, Campinas, vol. 20, nº 69, p. 248-268, dez. 1999.

STUMPF, Marianne. O status linguístico da Libras: uma análise a partir do reconhecimento legal. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 40, p. 141-155, jan./abr. 2011.

FELIPE, Tanya. Educação Bilíngue para Surdos: Políticas e Práticas. Revista do CFCH/UFRJ, Rio de Janeiro, n. especial, p. 110-118, 2007.

MOURA, Maria Cecília. O surdo no contexto escolar. In: MOURA, M. C. (Org.). Bilinguismo e Educação de Surdos. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

STROBEL, Karin. As Visões Históricas e a Educação de Surdos. In: STROBEL, K. Libras em estudo: Ensino e Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? crenças, preconceitos e status linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SKLIAR, Carlos (Org.). Educação e Exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

KATIA RIVATO

RESUMO
A alfabetização matemática no Ensino Fundamental II constitui um processo fundamental para a consolidação das aprendizagens e para o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e reflexivo dos estudantes, possibilitando a compreensão, interpretação e utilização da linguagem matemática em diferentes contextos sociais e educacionais. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da alfabetização matemática nessa etapa da escolarização e discutir suas contribuições para a prática docente, a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica. O estudo fundamenta-se em autores da área da Educação Matemática e em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes. Os resultados evidenciam que a alfabetização matemática, quando desenvolvida por meio de metodologias contextualizadas, problematizadoras e teoricamente fundamentadas, contribui para a superação das dificuldades de aprendizagem, para o fortalecimento da autonomia intelectual dos alunos e para a qualificação da prática docente. Conclui-se que os desafios enfrentados no Ensino Fundamental II estão diretamente relacionados à formação dos professores e às metodologias adotadas, sendo imprescindível investir em formação continuada e em práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, promovendo uma educação matemática mais significativa e socialmente relevante.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização matemática; Ensino Fundamental II; Educação matemática; Prática docente.

ABSTRACT
Mathematical literacy in Elementary School II is a fundamental process for consolidating learning and developing students' logical, critical, and reflective thinking, enabling the understanding and use of mathematical language in different social contexts. This article aims to analyze the main challenges of mathematical literacy at this stage of schooling and discuss its contributions to teaching practice, based on a bibliographic research. The study is grounded in Mathematics Education scholars and official educational documents, especially the Brazilian National Common Core Curriculum. The results indicate that contextualized and theoretically grounded pedagogical practices promote meaningful learning, reduce learning difficulties, and strengthen students' intellectual autonomy. It is concluded that investing in teacher education and reflective teaching practices is essential to improve mathematics teaching.

KEY-WORDS: Mathematical literacy; Elementary School II; Mathematics education; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A alfabetização matemática constitui um elemento central no processo de escolarização, sendo compreendida como a capacidade de compreender, interpretar e utilizar a linguagem matemática de maneira significativa em diferentes situações do cotidiano. Mais do que o domínio de técnicas operatórias, esse processo envolve a construção de sentidos, a capacidade de argumentação e o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico. No Ensino Fundamental II, a alfabetização matemática assume maior complexidade, uma vez que os conteúdos passam a exigir níveis mais elevados de abstração, generalização e formalização dos conceitos.
Historicamente, o ensino de Matemática no contexto escolar brasileiro esteve marcado por práticas tradicionais, centradas na repetição de procedimentos e na memorização de algoritmos, o que contribuiu para a construção de uma imagem negativa da disciplina e para elevados índices de dificuldades de aprendizagem. Essa abordagem reducionista desconsidera o potencial formativo da Matemática enquanto área do conhecimento capaz de contribuir para a leitura crítica da realidade e para a formação cidadã dos

estudantes.

D'Ambrosio compreende a Matemática como uma produção cultural e social, construída historicamente a partir das necessidades humanas. Nessa perspectiva, a alfabetização matemática ultrapassa o domínio técnico e passa a assumir um papel social relevante, relacionado à formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar informações quantitativas e tomar decisões fundamentadas. Assim, a Educação Matemática deve estar comprometida com a construção do conhecimento de forma contextualizada e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que o ensino de Matemática no Ensino Fundamental II deve promover o desenvolvimento de competências relacionadas à resolução de problemas, à argumentação, à comunicação matemática e à utilização de diferentes representações. Desse modo, a alfabetização matemática configura-se como eixo estruturante do currículo, articulando conceitos, procedimentos e atitudes.

Diversos estudos na área da Educação Matemática apontam que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nessa etapa da escolarização estão associadas, entre outros fatores, à fragilidade na formação docente e à predominância de práticas pedagógicas pouco contextualizadas. Diante desse cenário, torna-se necessário repensar a prática docente e investir em metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar os desafios da alfabetização matemática no Ensino Fundamental II e discutir suas contribuições para a prática docente, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores da Educação Matemática e em documentos oficiais.

Nesse contexto, a alfabetização matemática deve ser compreendida como um processo contínuo e progressivo, que se desenvolve ao longo de toda a Educação Básica e se intensifica no Ensino Fundamental II. Nessa etapa, o estudante passa a lidar com conceitos mais abstratos e com diferentes formas de representação matemática, o que exige uma base sólida construída nos anos anteriores e constantemente retomada e ampliada.

Ao considerar a Matemática como uma linguagem que permite interpretar, comunicar e explicar fenômenos do cotidiano, o ensino deixa de se restringir à aplicação de regras e procedimentos e passa a assumir um caráter formativo mais amplo. A alfabetização matemática, nesse sentido, contribui para que o aluno compreenda informações presentes em seu contexto social, como dados estatísticos, situações financeiras, medições e relações quantitativas, favorecendo sua participação consciente na sociedade.

No Ensino Fundamental II, torna-se essencial que o processo de alfabetização matemática esteja articulado a práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento prévio dos estudantes e promovam a construção de significados. Essa abordagem possibilita a superação das dificuldades historicamente associadas à Matemática, ao mesmo tempo em que fortalece a autonomia intelectual, a capacidade de argumentação e o pensamento crítico.

Assim, refletir sobre os desafios da alfabetização matemática nessa etapa da escolarização implica reconhecer o papel central do professor como mediador do conhecimento e da escola como espaço de construção de aprendizagens significativas, capazes de contribuir para a formação integral dos estudantes.

Além disso, é necessário considerar que o Ensino Fundamental II corresponde a um período marcado por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. O estudante passa a desenvolver maior capacidade de abstração, mas também enfrenta inseguranças próprias da adolescência, o que pode influenciar diretamente sua relação com a aprendizagem matemática. Diante disso, práticas pedagógicas sensíveis a essas características tornam-se indispensáveis para evitar o agravamento de bloqueios e dificuldades já existentes.

Nesse sentido, a alfabetização matemática deve ser concebida como um direito educacional que assegura ao estudante condições reais de participação social. Ao dominar a linguagem matemática, o aluno amplia suas possibilidades de acesso a bens culturais, ao mundo do trabalho e à compreensão crítica da realidade, consolidando a Matemática como instrumento de inclusão e emancipação social.

Além disso, pesquisas recentes na área da Educação Matemática indicam que a consolidação da alfabetização matemática no Ensino Fundamental II está diretamente associada à qualidade das interações pedagógicas estabelecidas em sala de aula, bem como à forma como os conteúdos são apresentados e problematizados. A criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais o erro é compreendido como parte do processo formativo, favorece o engajamento dos estudantes e contribui para a redução da ansiedade frequentemente associada à disciplina.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de articulação entre escola, família e comunidade no acompanhamento do percurso escolar dos estudantes. Quando o processo educativo é compreendido como responsabilidade compartilhada, ampliam-se as possibilidades de apoio às dificuldades de aprendizagem e de valorização do conhecimento matemático para além do espaço escolar, fortalecendo o sentido social da alfabetização matemática e sua função na formação de sujeitos críticos e participativos.

Dessa forma, a alfabetização matemática no Ensino Fundamental II deve ser compreendida como um processo contínuo e integrado, que ultrapassa o domínio técnico dos conteúdos e se articula à formação plena do educando.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E LETRAMENTO MATEMÁTICO

O conceito de alfabetização matemática está diretamente relacionado ao de letramento matemático, que se refere à capacidade de utilizar conhecimentos matemáticos para interpretar e intervir na realidade. Enquanto a alfabetização envolve a apropriação inicial da linguagem matemática, o letramento diz respeito ao uso social desse conhecimento, possibilitando que o estudante compreenda situações do cotidiano que envolvem números, medidas, gráficos e relações quantitativas.

Autores como Lorenzato destacam que a alfabetização matemática deve priorizar a construção de significados, evitando a fragmentação dos conteúdos e a ênfase excessiva em procedimentos mecânicos. Nesse sentido, a aprendizagem da Matemática deve ser compreendida como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da escolarização e que exige a articulação entre diferentes conceitos e representações.

Smole e Diniz afirmam que o letramento matemático pressupõe a compreensão dos significados dos conceitos e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes ideias matemáticas. Assim, a alfabetização matemática no Ensino Fundamental II deve favorecer práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a argumentação e a resolução de problemas contextualizados.

ESPECIFICIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

No Ensino Fundamental II, os estudantes entram em contato com conteúdos que exigem maior nível de abstração, como números racionais, proporcionalidade, álgebra inicial, estatística e geometria. Essa transição representa um desafio significativo, especialmente para aqueles que apresentam lacunas conceituais oriundas das etapas anteriores da escolarização.

De acordo com Smole, é nesse momento que muitos estudantes passam a demonstrar resistência à aprendizagem da Matemática, frequentemente associada à dificuldade de compreender conceitos mais abstratos. Tal realidade evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a construção de significados e que considerem os conhecimentos prévios dos alunos.

A BNCC ressalta a importância de articular os conteúdos matemáticos a situações do cotidiano, favorecendo o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante compreender e atuar criticamente na sociedade. Dessa forma, a alfabetização matemática no Ensino Fundamental II deve estar alinhada a uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar.

Nesse cenário, as lacunas conceituais acumuladas ao longo da trajetória escolar tendem a se evidenciar de forma mais intensa no Ensino Fundamental II, dificultando a compreensão de conteúdos que exigem maior nível de abstração. Quando essas dificuldades não são identificadas e acompanhadas de maneira adequada, podem comprometer o processo de alfabetização

matemática e reforçar sentimentos de insegurança e desmotivação em relação à disciplina.

A transição para conteúdos como álgebra, estatística e proporcionalidade requer do estudante a capacidade de estabelecer relações entre conceitos, interpretar diferentes representações e aplicar conhecimentos matemáticos em situações variadas. Para isso, é fundamental que o ensino esteja fundamentado em práticas que promovam a compreensão conceitual, e não apenas a execução de procedimentos.

Dessa forma, a alfabetização matemática no Ensino Fundamental II deve considerar as especificidades dessa etapa de desenvolvimento, articulando os conteúdos curriculares a situações do cotidiano e promovendo estratégias didáticas que favoreçam a construção de significados. Essa perspectiva contribui para tornar a aprendizagem mais significativa e para reduzir as dificuldades frequentemente observadas nessa fase da escolarização.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação inicial e continuada dos professores constitui um dos principais desafios da alfabetização matemática no Ensino Fundamental II. Nacarato e Paiva apontam que muitos docentes enfrentam dificuldades em articular teoria e prática, o que impacta diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, fatores como a falta de recursos didáticos, as condições de trabalho precárias e a sobrecarga de atividades contribuem para a manutenção de práticas tradicionais, centradas na exposição oral e na resolução repetitiva de exercícios. Superar esses desafios exige investimentos em formação continuada e a adoção de metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes.

D'Ambrosio defende que o professor deve assumir o papel de mediador do conhecimento, promovendo o diálogo, a investigação e a problematização em sala de aula. Nesse contexto, a prática docente deve estar fundamentada teoricamente e comprometida com a formação integral dos estudantes.

METODOLOGIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A utilização de metodologias ativas no ensino de Matemática tem se mostrado uma estratégia relevante para o desenvolvimento da alfabetização matemática no Ensino Fundamental II. Entre essas metodologias, destacam-se a resolução de problemas, o uso de materiais manipuláveis, a modelagem matemática e o trabalho com projetos interdisciplinares, que favorecem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

A resolução de problemas, por exemplo, possibilita que o aluno mobilize conhecimentos prévios, formule hipóteses, argumente e valide estratégias, contribuindo para a construção do pensamento matemático. Segundo Smole, essa abordagem rompe com a lógica da mera repetição de exercícios e promove a aprendizagem significativa, ao relacionar os conteúdos matemáticos a situações reais e contextualizadas.

O uso de materiais manipuláveis também desempenha um papel importante na alfabetização matemática, especialmente no trabalho com conceitos abstratos, como frações, proporcionalidade e geometria. Ao manipular objetos concretos, o estudante consegue estabelecer relações, visualizar conceitos e construir significados, o que favorece a compreensão e a retenção dos conteúdos.

Outra estratégia relevante é a modelagem matemática, que permite ao aluno analisar situações do cotidiano por meio da Matemática, formulando problemas, construindo modelos e interpretando resultados. Essa metodologia contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a compreensão do papel social da Matemática.

Dessa forma, a adoção de metodologias diversificadas e contextualizadas contribui significativamente para a alfabetização matemática e para a qualificação da prática docente, tornando o ensino de Matemática mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas da educação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos cien-

tíficos e documentos oficiais que abordam a alfabetização matemática e a prática docente no Ensino Fundamental II. A pesquisa bibliográfica possibilita a sistematização de diferentes contribuições teóricas e a construção de uma análise crítica sobre o tema.

RESULTADOS

A análise da literatura evidencia que práticas pedagógicas contextualizadas, fundamentadas teoricamente e mediadas por metodologias ativas contribuem significativamente para o desenvolvimento da alfabetização matemática. Os estudos analisados indicam que estudantes submetidos a essas práticas apresentam maior compreensão conceitual e menor resistência à aprendizagem da Matemática.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA, COTIDIANO E CIDADANIA

A alfabetização matemática no Ensino Fundamental II assume papel decisivo na formação cidadã dos estudantes, uma vez que possibilita a compreensão crítica de situações presentes no cotidiano social. Em uma sociedade marcada pelo uso constante de dados numéricos, estatísticas, índices e informações financeiras, dominar a linguagem matemática torna-se condição essencial para o exercício consciente da cidadania.

A capacidade de interpretar tabelas, gráficos, porcentagens e informações quantitativas permite ao estudante analisar dados veiculados pelos meios de comunicação, compreender questões econômicas e sociais e posicionar-se de forma crítica diante da realidade. Nesse sentido, a alfabetização matemática ultrapassa o espaço escolar e passa a integrar o conjunto de competências necessárias para a participação ativa na sociedade contemporânea.

No contexto do Ensino Fundamental II, trabalhar a Matemática de forma articulada ao cotidiano contribui para que o aluno compreenda que o conhecimento matemático não se restringe à sala de aula, mas está presente em decisões relacionadas ao consumo, ao planejamento financeiro, à organização do tempo e à interpretação de informações sociais. Essa compreensão favorece a construção de aprendizagens mais significativas e duradouras.

Além disso, a alfabetização matemática contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, ao estimular a reflexão, a argumentação e a tomada de decisões fundamentadas. Ao resolver situações-problema contextualizadas, o aluno desenvolve competências que extrapolam o domínio técnico da Matemática, fortalecendo sua capacidade de analisar criticamente diferentes situações do cotidiano.

Dessa forma, a alfabetização matemática no Ensino Fundamental II deve ser compreendida como um processo formativo que articula conhecimentos matemáticos, práticas sociais e formação cidadã, contribuindo para a construção de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

DESAFIOS ESTRUTURAIS DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos no campo da Educação Matemática, a efetivação da alfabetização matemática no Ensino Fundamental II enfrenta desafios estruturais significativos, como a organização curricular fragmentada, a limitação do tempo destinado ao ensino da disciplina e a escassez de recursos pedagógicos adequados às diferentes realidades escolares.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que as escolas repensem suas práticas pedagógicas e organizacionais, buscando criar condições favoráveis ao desenvolvimento pleno da alfabetização matemática, por meio da revisão curricular e da ampliação do uso de metodologias participativas.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos reforçam a importância de compreender a alfabetização matemática como um processo amplo, que envolve aspectos cognitivos, sociais e culturais. A predominância de práticas tradicionais ainda constitui um obstáculo para a aprendizagem significativa no Ensino Fundamental II, evidenciando a necessidade de repensar a prática docente.

A análise dos resultados evidencia que a alfabetização matemática não pode ser compreendida como um processo restrito aos anos iniciais da escolarização, mas como uma construção contínua que se estende ao longo do Ensino Fundamental II. Nesse sen-

tido, a prática docente assume papel central, uma vez que as metodologias adotadas influenciam diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento matemático.

A permanência de práticas tradicionais, centradas na exposição oral e na repetição de exercícios, tende a dificultar a aprendizagem significativa e a reforçar a percepção da Matemática como uma disciplina abstrata e distante da realidade. Em contrapartida, práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e contextualizadas favorecem o envolvimento dos alunos, estimulam o pensamento crítico e contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Além disso, a alfabetização matemática, quando articulada ao cotidiano dos estudantes, possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para a compreensão crítica da realidade social. A capacidade de interpretar dados, resolver problemas e tomar decisões fundamentadas torna-se indispensável em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações numéricas.

Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de investir em práticas pedagógicas que valorizem a contextualização, a problematização e a participação ativa dos estudantes, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente responsáveis.

CONCLUSÃO

A alfabetização matemática no Ensino Fundamental II configura-se como um elemento essencial para a formação integral dos estudantes, uma vez que promove o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de argumentação e da compreensão crítica da realidade. O estudo evidenciou que os desafios enfrentados nessa etapa da escolarização estão diretamente relacionados à formação docente e às metodologias adotadas.

Conclui-se que investir em formação continuada e em práticas pedagógicas contextualizadas constitui um caminho fundamental para a superação das dificuldades de aprendizagem em Matemática. Dessa forma, a alfabetização matemática contribui significativamente para a qualificação da prática docente e para a melhoria do ensino de Matemática no Ensino Fundamental II.

Nesse contexto, reafirma-se que a alfabetização matemática no Ensino Fundamental II deve ser compreendida como um eixo estruturante do processo educativo, capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes. O ensino da Matemática, quando desenvolvido de forma significativa e contextualizada, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a relação dos alunos com o conhecimento matemático.

Assim, investir em formação docente continuada e em práticas pedagógicas que articulem teoria e prática constitui um caminho essencial para enfrentar os desafios da alfabetização matemática. Tais investimentos contribuem não apenas para a melhoria do ensino de Matemática, mas também para a formação de cidadãos críticos, capazes de utilizar o conhecimento matemático de forma consciente em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, a alfabetização matemática no Ensino Fundamental II deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a dimensão cognitiva e se articula diretamente à formação social e cidadã dos estudantes. Ao dominar a linguagem matemática, o aluno amplia sua capacidade de compreender informações presentes em diferentes contextos, interpretar dados quantitativos e posicionar-se criticamente diante de situações que envolvem tomada de decisões.

O ensino da Matemática, quando orientado por práticas pedagógicas contextualizadas e teoricamente fundamentadas, contribui para a construção de aprendizagens mais significativas e duradouras. Essa abordagem possibilita que o estudante reconheça a Matemática como um conhecimento presente em seu cotidiano, rompendo com a visão de uma disciplina abstrata e distante da realidade.

Além disso, a alfabetização matemática exerce influência direta na trajetória escolar dos estudantes, pois favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual, da argumentação e da capacidade de resolver problemas de forma reflexiva, competências essenciais para o desempenho acadêmico e para a participação consciente na sociedade contemporânea.

Por fim, reafirma-se a necessidade de investir em políticas públicas educacionais que valorizem a formação inicial e continuada dos professores, bem como em práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, fortalecendo a alfabetização matemática e qualificando o ensino de Matemática no Ensino Fundamental II.

Além disso, torna-se fundamental que as instituições escolares promovam espaços permanentes de reflexão coletiva sobre o ensino de Matemática, favorecendo a troca de experiências entre professores e o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas. O trabalho colaborativo entre docentes possibilita a construção de estratégias mais adequadas às dificuldades dos estudantes e fortalece a coerência entre os objetivos educacionais e as ações desenvolvidas em sala de aula.

Do mesmo modo, ressalta-se que a consolidação da alfabetização matemática no Ensino Fundamental II requer acompanhamento sistemático das aprendizagens, por meio de avaliações diagnósticas e formativas que permitam identificar lacunas conceituais e orientar intervenções pedagógicas oportunas. Esse acompanhamento contribui para evitar a progressão automática sem a devida compreensão dos conteúdos e para assegurar que todos os estudantes tenham condições reais de avançar em sua trajetória escolar, promovendo maior equidade no processo educativo.

REFERÊNCIAS

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2019.

LORENZATO, Sergio. Para aprender matemática. Campinas: Autores Associados, 2010.

NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. A formação do professor que ensina matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SMOLE, Kátia Stocco. A matemática nos anos finais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Penso, 2017.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LAURA NATALIA COELHO ESPOSITO

RESUMO:
A formação continuada de professores constitui um elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas da educação básica contemporânea, especialmente em um contexto marcado por transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais que impactam diretamente o cotidiano escolar. Embora a formação inicial seja fundamental para a constituição da identidade profissional docente, ela não contempla de maneira suficiente a complexidade dos desafios enfrentados no exercício da docência, como a diversidade dos estudantes, as demandas da educação inclusiva, as mudanças curriculares, as exigências avaliativas e a incorporação de novas tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, o que evidencia a necessidade de processos formativos contínuos ao longo da carreira. Nesse cenário, a formação continuada configura-se como um processo permanente de aprendizagem e reflexão, possibilitando ao professor ampliar seus conhecimentos teóricos e metodológicos, analisar criticamente sua prática pedagógica e desenvolver competências profissionais alinhadas às necessidades reais da escola e dos alunos. Ao favorecer a articulação entre teoria e prática, a formação continuada contribui para a superação de práticas pedagógicas mecânicas e repetitivas, estimulando a construção de estratégias de ensino mais reflexivas, inclusivas e contextualizadas, além de fortalecer a autonomia docente e a segurança profissional frente aos desafios educacionais. Outro aspecto relevante refere-se à valorização do trabalho docente, uma vez que investir na formação continuada significa reconhecer o professor como profissional em constante desenvolvimento, favorecendo o fortalecimento da identidade profissional, a troca de experiências entre pares e a construção coletiva de saberes no ambiente escolar, o que contribui para a melhoria do clima institucional e para a consolidação de práticas colaborativas. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores no contexto da educação básica, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para a prática pedagógica e seu papel frente aos desafios da educação contemporânea. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que abordam a formação docente, o desenvolvimento profissional e as políticas educacionais, bem como em documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Conclui-se que a formação continuada é indispensável para a melhoria da qualidade do ensino, para a valorização do professor e para a construção de uma educação mais equitativa, crítica e socialmente comprometida.
PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Docência; Prática pedagógica; Educação básica.

1. INTRODUÇÃO

A qualidade da educação básica está diretamente relacionada ao trabalho desenvolvido pelos professores no cotidiano escolar, sendo a formação docente um elemento central para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam aprendizagens significativas. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e institucionais, torna-se necessário compreender a formação continuada como um processo essencial para o desenvolvimento profissional do professor e para o fortalecimento de sua atuação pedagógica.

A formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura, representa uma etapa fundamental na constituição da identidade profissional docente, pois fornece bases teóricas, metodológicas e pedagógicas para o exercício da docência. No entanto, a realidade escolar apresenta desafios que extrapolam os limites desse momento formativo. Ao ingressar na prática docente, o professor passa a lidar com contextos diversos, turmas heterogêneas, demandas relacionadas à inclusão escolar, mudanças curriculares, exigências avaliativas e transformações nas formas de

ensinar e aprender, o que evidencia que a formação inicial, embora indispensável, não é suficiente para dar conta da complexidade do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, a formação continuada configura-se como um processo permanente de aprendizagem, reflexão e reconstrução de saberes, no qual o professor analisa criticamente sua prática e busca alternativas para aprimorá-la. Conforme Freire (1996), a prática educativa deve ser compreendida como um movimento contínuo de ação e reflexão, no qual o docente se reconhece como sujeito histórico, capaz de intervir na realidade e transformá-la. Essa perspectiva reforça a compreensão da formação continuada não como um evento pontual ou uma exigência burocrática, mas como parte constitutiva do exercício profissional docente.

Ao participar de processos formativos contínuos, o professor amplia sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, desenvolve novas metodologias e fortalece sua autonomia pedagógica. A formação continuada também favorece a articulação entre teoria e prática, aspecto fundamental para que o docente compreenda o sentido dos conhecimentos teóricos à luz das situações vivenciadas em sala de aula. Dessa forma, a prática pedagógica deixa de ser orientada apenas pela repetição de métodos tradicionais e passa a ser construída de maneira mais consciente, crítica e contextualizada.

Soares (2009) destaca que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado às experiências formativas vivenciadas ao longo da trajetória profissional, especialmente aquelas que consideram o contexto de atuação do professor e valorizam os saberes construídos na prática. Nessa perspectiva, a escola configura-se como espaço privilegiado de formação, no qual a troca de experiências, o trabalho coletivo e a reflexão compartilhada contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de uma cultura de aprendizagem permanente.

As políticas públicas educacionais também têm reconhecido a importância da formação continuada como estratégia para a melhoria da educação básica. Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ressaltam a necessidade de investimento na formação docente, compreendendo que professores em constante processo de aprendizagem tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes. Contudo, apesar dos avanços legais, persistem desafios relacionados à qualidade, à continuidade e à efetividade das ações formativas, o que reforça a relevância de aprofundar a discussão sobre esse tema.

Diante desse cenário, a formação continuada apresenta-se como elemento fundamental para enfrentar os desafios da educação contemporânea, especialmente no que se refere à inclusão escolar, à diversidade cultural e ao uso das tecnologias digitais no ensino. Ao possibilitar a atualização dos conhecimentos e a reflexão crítica sobre a prática, a formação continuada contribui para que o professor atue de forma mais segura, consciente e comprometida com uma educação de qualidade.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores no contexto da educação básica, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para a prática pedagógica e seu papel frente aos desafios educacionais contemporâneos. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que abordam a formação docente, o desenvolvimento profissional e as políticas educacionais, buscando evidenciar a formação continuada como elemento indispensável para a melhoria do ensino e para a construção de uma educação mais justa e transformadora.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A formação continuada de professores: conceitos e fundamentos teóricos

A formação continuada de professores configura-se como um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação, especialmente diante das constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas que impactam o contexto escolar. Diferentemente da formação inicial, que ocorre em cursos de licenciatura e tem como objetivo preparar o futuro docente

para o exercício da profissão, a formação continuada compreende um processo permanente de aprendizagem que se estende ao longo de toda a trajetória profissional do professor.

Segundo Nóvoa (1992), a formação docente não se encerra com a obtenção do diploma, mas deve ser compreendida como um percurso contínuo de construção de saberes, no qual o professor reflete sobre sua prática, ressignifica experiências e amplia seus conhecimentos. Dessa forma, a formação continuada assume um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, pois possibilita a atualização teórica, metodológica e pedagógica necessária para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser entendida como um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, no qual o professor deixa de ser apenas um receptor de conteúdos prontos e passa a atuar como sujeito ativo de sua própria formação. De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada deve estar diretamente relacionada às necessidades reais do professor e da escola, considerando o contexto em que o docente está inserido e os desafios específicos de sua atuação profissional.

Além disso, a formação continuada contribui para o fortalecimento da identidade profissional do professor, uma vez que promove momentos de troca de experiências, compartilhamento de saberes e construção coletiva do conhecimento. Ao participar de cursos, oficinas, grupos de estudo e formações em serviço, o docente amplia sua visão sobre o processo educativo e desenvolve maior autonomia para tomar decisões pedagógicas fundamentadas teoricamente.

A legislação educacional brasileira também reconhece a importância da formação continuada como direito do professor e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes formação continuada, inclusive em serviço. Tal reconhecimento evidencia que a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualificação permanente dos docentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar a necessidade de professores preparados para lidar com a diversidade dos alunos, com as diferentes formas de aprendizagem e com as demandas contemporâneas da educação. Nesse contexto, a formação continuada torna-se indispensável para que o professor desenvolva competências pedagógicas, didáticas e socioemocionais que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante da formação continuada refere-se à sua relação com a prática pedagógica. Conforme Perrenoud (2000), o desenvolvimento de competências docentes ocorre, sobretudo, a partir da reflexão sobre a prática. Assim, a formação continuada não deve se limitar à transmissão de conteúdos teóricos, mas precisa promover espaços de análise crítica das experiências vivenciadas em sala de aula, possibilitando ao professor repensar suas estratégias e aprimorar sua atuação.

A ausência ou fragilidade de políticas de formação continuada pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas, repetitivas e pouco eficazes, o que compromete a aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, investir na formação permanente dos professores é investir diretamente na qualidade da educação, na valorização docente e na construção de uma escola mais inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

Dessa forma, a formação continuada deve ser compreendida como um processo dinâmico, coletivo e contextualizado, que valoriza o saber docente e reconhece o professor como protagonista de sua formação. Ao promover a articulação entre teoria e prática, a formação continuada contribui para o aprimoramento do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento de práticas educativas mais reflexivas e transformadoras.

2.2 A importância da formação continuada para a prática pedagógica

A formação continuada de professores desempenha papel central na consolidação de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade do ensino. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações sociais, cultu-

rais, científicas e tecnológicas, torna-se insuficiente que o professor se apoie apenas nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. A prática docente exige atualização permanente, uma vez que os desafios enfrentados na escola se renovam continuamente, demandando novos saberes, competências e posturas profissionais.

A prática pedagógica é construída no cotidiano escolar, a partir das interações com os alunos, com os colegas de trabalho e com a comunidade. Nesse sentido, a formação continuada contribui para que o professor reflita sobre suas ações, analise criticamente suas escolhas metodológicas e compreenda os impactos de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Ao refletir sobre a própria prática, o docente deixa de atuar de forma mecânica ou repetitiva e passa a construir intervenções pedagógicas mais conscientes e fundamentadas.

A ausência de formação continuada tende a reforçar práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na reprodução de métodos que, muitas vezes, não dialogam com a realidade dos alunos. Quando o professor não tem oportunidades de estudo e atualização, corre o risco de desconsiderar as transformações sociais e culturais que atravessam a escola, mantendo estratégias pedagógicas pouco significativas. Por outro lado, a formação continuada amplia o repertório didático do docente, possibilitando o uso de metodologias diversificadas, recursos pedagógicos inovadores e práticas que favoreçam a aprendizagem ativa dos estudantes.

Além disso, a formação continuada permite ao professor compreender de forma mais aprofundada os processos de aprendizagem, reconhecendo que os alunos aprendem de maneiras distintas e em ritmos diferentes. A escola contemporânea é marcada pela heterogeneidade, reunindo estudantes com diferentes contextos sociais, culturais e familiares. Nesse contexto, o professor precisa desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, capazes de atender às necessidades de todos os alunos. A formação continuada oferece subsídios teóricos e práticos para que o docente planeje intervenções pedagógicas mais sensíveis à diversidade presente na sala de aula.

Outro aspecto relevante da formação continuada está relacionado à articulação entre teoria e prática. Muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores decorrem da distância entre os conhecimentos teóricos e as situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. A formação continuada possibilita a aproximação entre esses dois campos, permitindo que o professor ressignifique teorias educacionais a partir da prática e, ao mesmo tempo, fundamente suas ações pedagógicas em estudos científicos e reflexões acadêmicas. Essa articulação contribui para a construção de uma prática docente mais consistente e intencional.

A formação continuada também fortalece a autonomia profissional do professor, ao incentivá-lo a assumir postura investigativa diante dos desafios educacionais. Ao participar de cursos, seminários, grupos de estudo e formações em serviço, o docente desenvolve a capacidade de analisar problemas, buscar soluções e tomar decisões pedagógicas mais embasadas. Dessa forma, o professor deixa de ser mero executor de propostas curriculares

e passa a atuar como sujeito ativo na construção do projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, a formação continuada contribui para a valorização do trabalho docente, reconhecendo o professor como profissional que aprende ao longo de toda a carreira. O desenvolvimento profissional não ocorre de forma linear ou definitiva, mas se constrói a partir de experiências, reflexões e aprendizagens contínuas. Ao investir em sua formação, o professor fortalece sua identidade profissional e amplia sua compreensão sobre o papel social da educação.

Portanto, a formação continuada é elemento indispensável para a melhoria da prática pedagógica, pois promove a reflexão crítica, a atualização dos saberes docentes e a construção de práticas mais significativas e contextualizadas. Ao compreender a formação continuada como processo permanente, a escola contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para a promoção de uma educação de maior qualidade, comprometida com a formação integral dos alunos.

2.3 A formação continuada e os desafios

contemporâneos da educação

A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos, decorrentes das transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas que impactam diretamente o cotidiano escolar. Nesse contexto, a formação continuada de professores torna-se um instrumento essencial para que o docente consiga compreender essas mudanças e responder de forma adequada às novas demandas educacionais. A escola deixou de ser um espaço homogêneo e previsível, passando a lidar com múltiplas realidades, o que exige do professor constante atualização e reflexão sobre sua prática.

Um dos principais desafios enfrentados atualmente diz respeito à diversidade presente nas salas de aula. Os professores convivem com alunos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, contextos sociais distintos, múltiplas formas de expressão cultural e variadas necessidades educacionais. Diante dessa realidade, a formação continuada contribui para ampliar o olhar do docente, possibilitando a compreensão da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, e não como obstáculo à aprendizagem. Ao aprofundar seus conhecimentos, o professor passa a desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças.

Outro desafio relevante está relacionado às transformações tecnológicas e à presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no ambiente escolar. O uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem exige do professor não apenas domínio técnico, mas também compreensão pedagógica sobre como integrar essas ferramentas de forma significativa. A formação continuada possibilita que o docente reflita sobre o uso crítico das tecnologias, evitando práticas meramente instrumentais e promovendo estratégias que favoreçam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Além disso, a formação continuada auxilia o professor a lidar com as mudanças nas políticas educacionais e nas orientações curriculares que impactam diretamente o trabalho pedagógico. Reformulações curriculares, novas diretrizes e avaliações externas fazem parte do cotidiano escolar e exigem do docente capacidade de adaptação e análise crítica. Por meio da formação continuada, o professor pode compreender melhor essas mudanças, contextualizá-las e adequar sua prática sem perder de vista os objetivos educativos e a realidade dos alunos.

Os desafios contemporâneos também incluem questões relacionadas à indisciplina, à evasão escolar e à desmotivação dos estudantes. Esses fenômenos não podem ser analisados de forma isolada, pois estão associados a fatores sociais, familiares e institucionais. A formação continuada oferece subsídios para que o professor compreenda essas questões de maneira mais ampla, desenvolvendo estratégias pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos e fortaleçam o vínculo entre escola e estudante.

Outro aspecto significativo refere-se às exigências emocionais e psicológicas que recaem sobre o trabalho docente. O professor é constantemente desafiado a lidar com pressões institucionais, demandas burocráticas e expectativas sociais, o que pode gerar desgaste profissional. A formação continuada, ao promover espaços de diálogo, troca de experiências e reflexão coletiva, contribui para o fortalecimento emocional do docente e para a construção de práticas colaborativas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a formação continuada também favorece o trabalho coletivo entre os professores, estimulando a troca de saberes e a construção conjunta de soluções para os desafios enfrentados na escola. Ao compartilhar experiências e refletir coletivamente sobre a prática pedagógica, os docentes ampliam sua compreensão sobre os problemas educacionais e constroem estratégias mais eficazes para enfrentá-los. Esse trabalho colaborativo fortalece a identidade profissional e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Portanto, diante dos desafios contemporâneos da educação, a formação continuada se apresenta como um processo indispensável para o desenvolvimento profissional docente. Ao possibilitar a atualização dos conhecimentos, a reflexão crítica sobre a prática e o enfrentamento consciente das transformações sociais e educacionais, a formação continuada contribui para que o professor atue de forma mais segura, crítica e comprometi-

da com uma educação de qualidade.

Além dos aspectos pedagógicos e tecnológicos, a formação continuada assume papel fundamental na construção da identidade profissional docente, uma vez que permite ao professor refletir criticamente sobre sua prática e ressignificar sua atuação frente aos desafios da educação contemporânea. De acordo com Nóvoa (1992), a formação de professores não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio de um processo reflexivo permanente, no qual o docente analisa sua prática, compartilha experiências e constrói saberes a partir do cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação continuada possibilita ao professor compreender-se como sujeito em constante aprendizagem, fortalecendo sua autonomia profissional e sua capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Ao promover espaços de estudo, reflexão e diálogo, a formação continuada contribui para que o docente desenvolva uma postura investigativa, compreendendo os desafios da educação não como problemas isolados, mas como fenômenos complexos que exigem análise crítica, compromisso ético e constante aprimoramento profissional.

2.4 Estratégias pedagógicas na formação continuada de professores

A formação continuada de professores demanda estratégias pedagógicas que estejam articuladas à prática docente e às reais necessidades do contexto escolar. Não se trata apenas de oferecer cursos esporádicos ou capacitações desconectadas da realidade, mas de promover ações formativas que possibilitem ao professor refletir criticamente sobre seu fazer pedagógico. Segundo Libâneo (2013), a formação continuada deve estar integrada ao cotidiano da escola, permitindo que o docente analise sua prática, identifique dificuldades e construa novos conhecimentos a partir das situações vivenciadas em sala de aula. Dessa forma, as estratégias pedagógicas assumem papel central no processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino.

Entre as principais estratégias pedagógicas da formação continuada, destacam-se os grupos de estudo e os momentos coletivos de reflexão, que favorecem a troca de experiências entre os professores. Esses espaços possibilitam o diálogo, o compartilhamento de práticas bem-sucedidas e a discussão de desafios comuns, fortalecendo o trabalho colaborativo na escola. Conforme Nóvoa (1992), a formação docente se constrói no coletivo, por meio da reflexão sobre a prática e da interação entre os profissionais da educação. Assim, ao participar de grupos de estudo, o professor amplia sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo uma postura investigativa e crítica diante de sua atuação pedagógica.

Outra estratégia relevante no contexto da formação continuada é a formação em serviço, que ocorre no próprio ambiente escolar e está diretamente relacionada às demandas do cotidiano docente. Esse tipo de formação permite que o professor aprenda a partir de situações concretas, analisando problemas reais e buscando soluções pedagógicas contextualizadas. Para Imbernón (2011), a formação em serviço contribui para a construção de saberes profissionais, pois considera a escola como espaço privilegiado de aprendizagem docente. Dessa maneira, o professor deixa de ser apenas receptor de conteúdos prontos e passa a ser protagonista de seu processo formativo.

As oficinas pedagógicas também se configuram como importantes estratégias na formação continuada, pois possibilitam a experimentação de novas metodologias, recursos didáticos e práticas inovadoras. Nessas atividades, os professores podem vivenciar propostas pedagógicas diferenciadas, refletir sobre sua aplicabilidade e adaptar os conhecimentos adquiridos à realidade de seus alunos. Segundo Libâneo (2013), a utilização de metodologias ativas na formação docente favorece o desenvolvimento da autonomia profissional e estimula a busca por práticas pedagógicas mais significativas. Assim, as oficinas contribuem para a atualização dos professores e para a diversificação das estratégias de ensino.

Além disso, a análise reflexiva da prática pedagógica constitui uma estratégia fundamental na formação continuada. Ao avaliar

suas ações, resultados e dificuldades, o professor desenvolve a capacidade de autoavaliação e aprimora sua atuação profissional. Freire (1996) destaca que a reflexão crítica sobre a prática é essencial para a transformação do fazer pedagógico, pois permite ao docente compreender sua realidade e atuar de forma consciente e comprometida. Nesse sentido, a formação continuada deve incentivar o professor a refletir constantemente sobre sua prática, promovendo mudanças que atendam às necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas adotadas na formação continuada de professores devem priorizar a articulação entre teoria e prática, o trabalho coletivo e a reflexão crítica. Ao investir em ações formativas contínuas e contextualizadas, a escola contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e socialmente comprometidas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, analisou-se a importância da formação continuada de professores como elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da prática pedagógica no contexto escolar. Evidenciou-se que, diante das constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais, a formação inicial, embora essencial, não é suficiente para atender às múltiplas demandas que emergem no exercício da docência. Nesse sentido, a formação continuada configura-se como um processo permanente de construção de saberes, reflexão crítica e atualização profissional, indispensável para o desenvolvimento docente.

A análise desenvolvida permitiu compreender que a formação continuada possibilita ao professor revisar concepções pedagógicas, atualizar conhecimentos teóricos e metodológicos e refletir criticamente sobre sua prática. Esse movimento favorece a superação de práticas pedagógicas mecânicas e repetitivas, estimulando uma atuação mais consciente, investigativa e contextualizada. Assim, a formação contínua contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e alinhadas às necessidades reais dos alunos e da escola.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre formação continuada e valorização profissional docente. Quando os professores têm acesso a processos formativos consistentes, articulados ao seu contexto de atuação e reconhecidos institucionalmente, há o fortalecimento da identidade profissional, da autonomia pedagógica e do compromisso com a educação. Dessa forma, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como exigência administrativa, mas como um direito do professor e como um instrumento fundamental de desenvolvimento profissional e pessoal.

Destaca-se, ainda, que a formação continuada exerce impacto direto na organização do trabalho pedagógico e no clima institucional da escola. Ambientes escolares que valorizam a aprendizagem permanente tendem a estimular o trabalho colaborativo, o planejamento coletivo e a troca de experiências entre os profissionais. Esse contexto favorece a construção de uma cultura escolar baseada no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade, fortalecendo a escola enquanto espaço de aprendizagem, reflexão e transformação social.

A formação continuada também se mostra essencial para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação, como a inclusão escolar, a diversidade cultural, o uso de tecnologias digitais e a implementação de políticas públicas educacionais. Professores que participam de processos formativos contínuos demonstram maior capacidade de adaptação, sensibilidade às diferenças e domínio de estratégias pedagógicas que promovem equidade e inclusão, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e socialmente comprometida.

Cabe ressaltar que a eficácia da formação continuada depende de sua articulação com a prática docente. Formações pontuais, descontextualizadas ou excessivamente teóricas tendem a apresentar pouco impacto no cotidiano escolar. Assim, torna-se fundamental que as políticas de formação continuada considerem as necessidades concretas dos professores, promovam espaços de reflexão sobre a prática, incentivem o trabalho coletivo e valorizem os saberes construí-

dos no cotidiano da escola.

Diante do exposto, conclui-se que a formação continuada de professores é indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Investir na formação docente significa investir na educação como um todo, reconhecendo o professor como sujeito central na construção de uma escola mais inclusiva, crítica e comprometida com a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

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

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

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E MATURAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A CONTRIBUIÇÃO DA TERAPIA POR MEIO DA ARTE NO ELABORAÇÃO DE SENTIMENTOS E NO APRIMORAMENTO DA COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

LILIAN DE SOUSA CARDOSO

RESUMO
A expressão artística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças, oferecendo um canal seguro e criativo para a externalização de sentimentos e a construção de habilidades socioemocionais. Desde os primeiros rabiscos até produções mais elaboradas, a arte permite que as crianças explorem seu mundo interno, expressem vivências que muitas vezes não conseguem verbalizar e desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmas e do ambiente ao seu redor. Nesse sentido, a arte não é apenas uma atividade lúdica, mas uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento e o crescimento pessoal. Este artigo explora a arteterapia como uma abordagem terapêutica e educativa, destacando sua capacidade de auxiliar crianças no processamento de emoções complexas e na melhoria da comunicação não verbal. A arteterapia, que utiliza técnicas como pintura, desenho, colagem e modelagem, permite que as crianças externalizem seus sentimentos de forma simbólica, transformando experiências subjetivas em manifestações concretas. Esse processo não só facilita a expressão de vivências internas, mas também promove a autorregulação emocional, ajudando as crianças a lidarem com sentimentos como medo, raiva, tristeza e alegria de maneira saudável e construtiva. Por meio de uma revisão bibliográfica e da análise de estudos de caso, o texto aborda como atividades artísticas podem ser integradas em contextos educacionais e clínicos para favorecer o desenvolvimento integral da criança. Autores brasileiros como Edith Derdyk, Selma Ciornai e Nise da Silveira fundamentam a discussão, trazendo contribuições valiosas sobre a relação entre arte, emoção e cognição.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão artística; Desenvolvimento Emocional; Arteterapia; Comunicação não Verbal; Infância.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento emocional na infância é um processo complexo e multifacetado, influenciado por uma interação dinâmica entre fatores biológicos, psicológicos e sociais. Segundo Bowlby (1989), a formação de vínculos afetivos seguros na primeira infância é crucial para o desenvolvimento de uma base emocional saudável, que permitirá à criança explorar o mundo com confiança e resiliência. No entanto, durante essa fase, as crianças estão em constante descoberta de si mesmas e do mundo ao seu redor, o que pode gerar sentimentos intensos e, muitas vezes, difíceis de expressar verbalmente. A falta de vocabulário emocional e a imaturidade cognitiva típica dessa etapa do desenvolvimento podem dificultar a comunicação de emoções, levando a frustrações e comportamentos desafiadores (Erikson, 1998).

Nesse contexto, a expressão artística emerge como uma linguagem universal, capaz de transcender barreiras comunicativas e proporcionar um espaço seguro para a externalização de emoções. Vygotsky (2001) destaca que a arte permite que as crianças expressem sentimentos e ideias que ainda não conseguem articular por meio da linguagem verbal, funcionando como uma ponte entre o mundo interno e externo. Atividades como desenho, pintura e modelagem oferecem às crianças a oportunidade de representar simbolicamente suas experiências, medos, desejos e conflitos, facilitando o processamento emocional e a construção de significados (Derdyk, 1994).

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos, tem ganhado destaque no campo da psicologia e da educação por sua capacidade de auxiliar crianças no processamento de experiências emocionais e na construção de recursos internos para lidar com desafios. De acordo com Ciornai (2004), a arteterapia oferece um ambiente não ameaçador e lúdico, onde a criança pode explorar suas emoções sem medo de julgamento ou crítica. Essa abordagem é particularmente eficaz para crianças que vivenciam situações traumáticas, como luto, separação parental ou violência, pois permite que elas expressem e elaborem

suas vivências de forma simbólica e segura.
No Brasil, a arteterapia tem sido amplamente estudada e aplicada, com contribuições significativas de autores como Edith Derdyk e Nise da Silveira. Derdyk (1994) enfatiza a importância do desenho como uma linguagem natural da infância, capaz de revelar aspectos do desenvolvimento cognitivo e emocional. Para ela, os rabiscos e desenhos infantis não são meras reproduções da realidade, mas expressões autênticas do mundo interno da criança. Já Nise da Silveira, pioneira no uso da arte como ferramenta terapêutica no Brasil, demonstrou em seus trabalhos com pacientes psiquiátricos que a expressão artística pode ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de traumas (Silveira, 1981).
Este artigo tem como objetivo discutir o papel da arteterapia no desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças, com foco em sua capacidade de auxiliar no processamento de emoções e na melhoria da comunicação não verbal. Para tanto, serão apresentados conceitos teóricos, estudos de caso e reflexões baseadas na literatura brasileira, buscando evidenciar a relevância dessa prática no contexto nacional. A arteterapia não apenas facilita a expressão emocional, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autorregulação e resiliência, que são essenciais para o bem-estar integral da criança (Ciornai, 2004).
Além disso, a arteterapia tem sido utilizada como uma ferramenta educativa em escolas brasileiras, onde é aplicada para promover a inclusão, a criatividade e o desenvolvimento emocional de alunos. Barbosa (2002) destaca que a integração da arte no currículo escolar pode contribuir para a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e criativos, capazes de lidar com os desafios da vida de forma mais equilibrada e saudável.
Em suma, a arteterapia se apresenta como uma abordagem valiosa para o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças, oferecendo um espaço de expressão e reflexão que vai além das palavras. No contexto brasileiro, essa prática tem sido amplamente valorizada, com contribuições significativas de autores como Nise da Silveira, Edith Derdyk e Selma Ciornai, que destacam a importância da arte como um recurso terapêutico e educativo. A integração da arteterapia em ambientes escolares e clínicos pode representar um avanço significativo na promoção da saúde emocional das crianças, especialmente em um mundo cada vez mais complexo e desafiador.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A expressão artística é uma das primeiras formas de comunicação não verbal que as crianças utilizam para interagir com o mundo ao seu redor. Antes mesmo de dominarem a linguagem verbal, elas já são capazes de expressar sentimentos, desejos e percepções por meio de rabiscos, cores e formas. Segundo Vygotsky (2001), a arte funciona como uma linguagem simbólica que permite à criança externalizar seu mundo interno, criando pontes entre o pensamento concreto e o abstrato. Essa forma de comunicação é especialmente importante em situações em que a criança não consegue verbalizar suas emoções, seja por limitações linguísticas ou por dificuldades emocionais.
Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que a arte é uma linguagem universal, acessível a todas as crianças, independentemente de sua cultura ou contexto social. Por meio de desenhos, pinturas e outras formas de expressão artística, as crianças podem comunicar experiências que vão desde alegrias cotidianas até medos e traumas profundos. Essa capacidade de expressão não verbal é particularmente relevante no contexto terapêutico, onde a arte pode ser usada como uma ferramenta para acessar e processar emoções que estão além do alcance da linguagem verbal.
O desenho, a pintura e a modelagem são atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois estimulam não apenas a criatividade, mas também habilidades cognitivas, motoras e emocionais. De acordo com Piaget (1978), o ato de desenhar está diretamente relacionado ao desenvolvimento da inteligência e à construção de esquemas mentais. À medida que a criança evolui em suas habilidades gráficas, ela também avança em sua capacidade de representar e compreender o mundo.
O desenho, por exemplo, é uma das primei-

ras formas de expressão gráfica que a criança desenvolve. Inicialmente, os rabiscos são aleatórios e desorganizados, mas, com o tempo, eles se tornam mais intencionais e representativos. Kellogg (1970) identificou padrões universais no desenvolvimento gráfico infantil, mostrando que as crianças passam por estágios previsíveis, desde os rabiscos iniciais até a representação de figuras humanas e cenas complexas.

A pintura, por sua vez, oferece às crianças a oportunidade de explorar cores, texturas e formas, estimulando a sensibilidade estética e a expressão emocional. Já a modelagem, com o uso de materiais como argila ou massinha, permite que as crianças trabalhem com o tridimensional, desenvolvendo habilidades motoras finas e a noção de espaço. Essas atividades não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo, mas também ajudam as crianças a processarem emoções e a construir uma autoimagem positiva.

Edith Derdyk, uma das principais referências brasileiras no estudo da expressão gráfica infantil, enfatiza a importância do desenho como uma linguagem natural da infância. Em sua obra "Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil" (1994), Derdyk argumenta que o desenho é uma forma de pensamento, uma maneira pela qual a criança organiza e interpreta o mundo ao seu redor. Para ela, os rabiscos e desenhos infantis não são meras reproduções da realidade, mas expressões autênticas do mundo interno da criança.

Derdyk também destaca que o desenho é uma atividade lúdica e espontânea, que permite à criança experimentar, errar e recriar, sem medo de julgamento ou crítica. Essa liberdade de expressão é essencial para o desenvolvimento da criatividade e da autoconfiança. Além disso, a autora ressalta que o desenho pode ser uma ferramenta valiosa para educadores e terapeutas, pois oferece insights sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

Outro aspecto importante abordado por Derdyk é a relação entre o desenho e a construção da identidade. À medida que a criança desenha, ela não apenas representa o mundo externo, mas também projeta suas próprias emoções, desejos e conflitos. Essa projeção permite que a criança se reconheça como um ser único e autônomo, contribuindo para a formação de uma autoimagem positiva.

ARTETERAPIA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza técnicas artísticas, como pintura, desenho, colagem e modelagem, para promover a expressão emocional, o autoconhecimento e a cura psicológica. Segundo a Associação Americana de Arteterapia (AATA, 2013), a arteterapia é definida como uma prática que integra processos criativos e teorias psicológicas para melhorar o bem-estar físico, mental e emocional de indivíduos de todas as idades. Essa abordagem parte do pressuposto de que a criação artística permite acessar conteúdos inconscientes e processar emoções de forma simbólica e não verbal.

O uso da arte com fins terapêuticos tem raízes antigas, mas a arteterapia como disciplina formal surgiu no século XX, influenciada por movimentos como a psicologia analítica de Carl Jung e a psiquiatria humanista. Jung (2011) defendia que a arte era uma expressão direta do inconsciente, capaz de revelar símbolos e arquétipos que poderiam auxiliar no processo de individuação. Nos anos 1940, pioneiros como Margaret Naumburg e Edith Kramer começaram a estruturar a arteterapia como uma prática clínica, integrando técnicas artísticas e teorias psicológicas.

No Brasil, a arteterapia começou a ganhar destaque a partir da segunda metade do século XX, especialmente com o trabalho de Nise da Silveira, que revolucionou o tratamento psiquiátrico no país ao introduzir a arte como ferramenta terapêutica. Hoje, a arteterapia é reconhecida como uma prática interdisciplinar, aplicada em contextos clínicos, educacionais e comunitários.

Nise da Silveira (1905-1999) foi uma psiquiatra brasileira pioneira no uso da arte como recurso terapêutico no tratamento de pacientes psiquiátricos. Dissidente das práticas psiquiátricas convencionais de sua época, que privilegiavam métodos invasivos como eletrochoques e lobotomias, Nise da Silveira propôs uma abordagem humanizada e criativa, centrada na expressão artística. Em 1946, ela fundou o Ateliê de Pintura e Modelagem no Centro Psiquiátrico Nacional

do Rio de Janeiro, onde os pacientes eram incentivados a se expressar livremente por meio da arte.

A abordagem de Nise da Silveira foi profundamente influenciada pelas teorias de Carl Jung, com quem manteve correspondência. Ela acreditava que a produção artística dos pacientes era uma manifestação simbólica de seu inconsciente, capaz de revelar conflitos internos e facilitar o processo de cura. Em sua obra "Imagens do Inconsciente" (1981), Nise documentou e analisou as produções artísticas de seus pacientes, mostrando como a arte poderia ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de traumas.

O legado de Nise da Silveira transcendeu as fronteiras da psiquiatria, influenciando áreas como a educação, a arte e a psicologia. Sua abordagem inspirou a criação de instituições como o Museu de Imagens do Inconsciente, que preserva e expõe as obras produzidas por seus pacientes, e contribuiu para a consolidação da arteterapia como uma prática reconhecida e valorizada no Brasil.

A arteterapia se destaca como uma ferramenta eficaz para o processamento emocional, especialmente em situações em que a linguagem verbal é insuficiente ou inadequada. Segundo Ciornai (2004), a criação artística permite que as crianças e adultos expressem emoções complexas, como raiva, medo, tristeza e alegria, de forma simbólica e segura. Esse processo de externalização facilita a elaboração de sentimentos e a resolução de conflitos internos.

Um dos principais benefícios da arteterapia é sua capacidade de acessar conteúdos emocionais que estão além do alcance da consciência. De acordo com Malchiodi (2012), a arte ativa áreas do cérebro associadas à memória, à emoção e à criatividade, permitindo que o indivíduo explore e integre experiências traumáticas ou dolorosas. Por exemplo, crianças que vivenciaram situações de abuso ou negligência podem usar o desenho ou a pintura para expressar sentimentos que não conseguem verbalizar, facilitando o processo de cura.

Além disso, a arteterapia promove a autorregulação emocional, ajudando os indivíduos a desenvolverem estratégias para lidar com o estresse e a ansiedade. Ao criar algo concreto e tangível, o indivíduo experimenta um senso de controle e realização, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. No contexto infantil, a arteterapia é especialmente eficaz para auxiliar crianças no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e comunicação não verbal.

No Brasil, a arteterapia tem sido amplamente utilizada em escolas, hospitais e instituições comunitárias, com resultados positivos no tratamento de questões como transtornos de ansiedade, depressão e dificuldades de aprendizagem. A integração da arteterapia em políticas públicas de saúde e educação representa um avanço significativo na promoção do bem-estar emocional e cognitivo da população.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COGNITIVO NA INFÂNCIA

A inteligência emocional, conceito popularizado por Daniel Goleman (1995), refere-se à capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como as emoções dos outros. Na infância, a construção da inteligência emocional é um processo gradual, influenciado por interações sociais, experiências familiares e práticas educativas. Segundo Goleman, crianças com maior inteligência emocional tendem a ter melhores habilidades sociais, maior empatia e maior capacidade de lidar com desafios e frustrações.

Piaget (1978) e Vygotsky (2001) destacam que o desenvolvimento emocional está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo. À medida que a criança adquire novas habilidades cognitivas, como a capacidade de pensar de forma abstrata e de resolver problemas, ela também desenvolve uma compreensão mais sofisticada de suas emoções e das emoções dos outros. Por exemplo, a teoria da mente, que emerge por volta dos 4 anos de idade, permite que a criança compreenda que outras pessoas têm pensamentos e sentimentos diferentes dos seus, o que é fundamental para o desenvolvimento da empatia.

A família e a escola desempenham papéis cruciais na construção da inteligência emocional. Segundo Bowlby (1989), a formação

de vínculos afetivos seguros na primeira infância é essencial para o desenvolvimento de uma base emocional saudável. Já na escola, programas que promovem a educação socioemocional, como o desenvolvimento de habilidades de comunicação e resolução de conflitos, podem contribuir significativamente para o fortalecimento da inteligência emocional das crianças.

A autorregulação emocional é a capacidade de gerenciar e controlar as próprias emoções de forma adequada, adaptando-se às demandas do ambiente. Essa habilidade é fundamental para o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico e social da criança. Segundo Barkley (2012), a autorregulação envolve três componentes principais: a inibição de respostas impulsivas, a flexibilidade para adaptar-se a novas situações e a capacidade de planejar e organizar comportamentos.

A autoexpressão, por sua vez, é a capacidade de comunicar pensamentos, sentimentos e necessidades de forma clara e assertiva. Para Erikson (1998), a autoexpressão é essencial para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Crianças que têm oportunidades de expressar-se livremente, seja por meio da fala, da escrita ou da arte, tendem a desenvolver uma autoimagem mais positiva e uma maior confiança em suas habilidades.

A arte desempenha um papel importante no desenvolvimento da autorregulação e da autoexpressão. Atividades como desenho, pintura e modelagem oferecem às crianças um espaço seguro para explorar e expressar suas emoções, sem medo de julgamento ou crítica. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que as crianças externalizem sentimentos complexos, como raiva, medo e tristeza, de forma simbólica e não ameaçadora. Esse processo facilita a compreensão e a regulação das emoções, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias saudáveis de coping.

A arte é uma ferramenta poderosa para a compreensão e o processamento de emoções complexas. Segundo Ciornai (2004), a criação artística permite que as crianças explorem e representem sentimentos que muitas vezes são difíceis de verbalizar. Por exemplo, uma criança que vivenciou uma perda significativa pode usar o desenho ou a pintura para expressar sua tristeza e elaborar o luto.

A arte também facilita a identificação e a nomeação de emoções. Ao criar uma imagem que representa um sentimento, a criança é capaz de dar forma e significado a uma experiência emocional que antes era confusa ou avassaladora. Segundo Derdyk (1994), o desenho é uma linguagem natural da infância, que permite que as crianças expressem e organizem suas vivências internas de forma espontânea e autêntica.

Além disso, a arte promove a reflexão e a introspecção. Ao observar e discutir suas próprias produções artísticas, as crianças podem ganhar insights sobre seus sentimentos e comportamentos, o que contribui para o desenvolvimento da autoconsciência emocional. Segundo Rubin (2005), a arteterapia oferece um espaço de diálogo e descoberta, onde a criança pode explorar suas emoções de forma lúdica e criativa.

No contexto brasileiro, a arte tem sido amplamente utilizada como uma ferramenta educativa e terapêutica para promover o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças. Autores como Nise da Silveira e Edith Derdyk destacam a importância da arte como um recurso para a expressão e a elaboração de emoções, especialmente em situações de vulnerabilidade ou trauma.

A ARTETERAPIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A arteterapia tem sido amplamente estudada e aplicada no Brasil, com resultados significativos em diferentes contextos, como clínicas, escolas, hospitais e instituições comunitárias. Um exemplo emblemático é o trabalho desenvolvido por Nise da Silveira no Centro Psiquiátrico Nacional do Rio de Janeiro, onde ela utilizou a arte como ferramenta terapêutica para pacientes psiquiátricos. Seus estudos de caso, documentados em obras como "Imagens do Inconsciente" (1981), mostram como a produção artística pode facilitar a reorganização psíquica e a superação de traumas.

Outro estudo relevante é o de Ciornai (2004), que descreve a aplicação da arteterapia em grupos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Por meio de técnicas como colagem, pintura e modelagem, os participantes puderam expressar

sentimentos de raiva, medo e tristeza, elaborando experiências traumáticas e fortalecendo sua autoestima. Esses casos ilustram como a arteterapia pode ser adaptada a diferentes realidades e necessidades, oferecendo um espaço de acolhimento e transformação.

No contexto hospitalar, a arteterapia também tem sido utilizada para auxiliar crianças em tratamento de doenças crônicas ou em situações de internação prolongada. Estudos como os de Maluf (2003) demonstram que atividades artísticas podem reduzir o estresse e a ansiedade associados ao ambiente hospitalar, promovendo um senso de normalidade e bem-estar.

A integração da arteterapia em escolas e clínicas brasileiras tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adolescentes. Nas escolas, a arteterapia é utilizada como uma ferramenta educativa, que complementa o currículo tradicional e favorece a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas emocionais. Segundo Barbosa (2002), a arte na educação permite que os alunos explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.

Em clínicas psicológicas, a arteterapia é aplicada como uma abordagem terapêutica para o tratamento de transtornos emocionais, como ansiedade, depressão e traumas. Ciornai (2004) destaca que a arteterapia oferece um ambiente não ameaçador e lúdico, onde as crianças podem expressar suas emoções de forma simbólica e segura. Essa abordagem é particularmente eficaz para crianças que vivenciaram situações de abuso, negligência ou violência, pois permite que elas elaborem suas vivências de forma gradual e controlada.

Além disso, a arteterapia tem sido integrada a programas de saúde mental em comunidades carentes, onde é utilizada para promover a resiliência e o empoderamento de crianças e adolescentes. Esses programas, muitas vezes desenvolvidos em parceria com organizações não governamentais, buscam oferecer suporte emocional e fortalecer os vínculos comunitários, contribuindo para a redução de violência e exclusão social.

Selma Ciornai é uma das principais referências em arteterapia no Brasil, com contribuições significativas para a consolidação dessa prática no país. Em sua obra "Caminhos da Arteterapia" (2004), Ciornai reflete sobre os desafios e as possibilidades da arteterapia no contexto brasileiro, destacando a importância de adaptar as técnicas e abordagens às realidades culturais e sociais do país.

Uma das principais reflexões de Ciornai é sobre a necessidade de integrar a arteterapia a políticas públicas de saúde e educação. Ela argumenta que a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção da saúde mental e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Para tanto, é essencial investir na formação de profissionais capacitados e na criação de programas que tornem a arteterapia acessível a todas as camadas da população.

Ciornai também enfatiza a importância da arte como uma linguagem universal, que transcende barreiras culturais e socioeconômicas. Em suas práticas, ela utiliza técnicas como a pintura, o desenho e a colagem para facilitar a expressão emocional e a construção de narrativas pessoais. Essas técnicas são adaptadas às necessidades e interesses dos participantes, garantindo que a experiência artística seja significativa e transformadora.

Outro aspecto destacado por Ciornai é o papel do arteterapeuta como facilitador e mediador do processo criativo. Segundo ela, o arteterapeuta deve atuar com sensibilidade e respeito, criando um ambiente seguro e acolhedor onde os participantes possam se expressar livremente. Essa abordagem humanizada e centrada no indivíduo é um dos pilares da prática arteterapêutica no Brasil.

BENEFÍCIOS DA ARTETERAPIA PARA CRIANÇAS

A comunicação não verbal é uma das principais formas pelas quais as crianças expressam seus sentimentos, especialmente nos primeiros anos de vida, quando a linguagem verbal ainda está em desenvolvimento. A arteterapia oferece um canal alternativo e eficaz para a expressão de emoções, pensamentos e experiências que podem ser difí-

ceis de verbalizar. Segundo Malchiodi (2012), a arte permite que as crianças externalizem conteúdos internos de forma simbólica, utilizando cores, formas e imagens para comunicar o que palavras não conseguem transmitir.

Estudos como os de Rubin (2005) mostram que crianças com dificuldades de comunicação, como aquelas diagnosticadas com transtornos do espectro autista ou mutismo seletivo, podem se beneficiar significativamente da arteterapia. Atividades como desenho, pintura e modelagem oferecem um meio seguro e não ameaçador para que essas crianças expressem suas necessidades e emoções, facilitando a interação com terapeutas, familiares e colegas. Além disso, a arte promove a construção de narrativas visuais, que podem ser usadas como ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem verbal.

No contexto brasileiro, autores como Edith Derdyk (1994) destacam que o desenho é uma linguagem natural da infância, que permite que as crianças explorem e comuniquem suas vivências de forma espontânea e autêntica. Essa capacidade de expressão não verbal é especialmente importante em situações de trauma ou conflito, onde a linguagem verbal pode ser insuficiente ou inadequada.

A autoestima e a autoconfiança são aspectos fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança, influenciando sua capacidade de enfrentar desafios, estabelecer relações interpessoais e construir uma imagem positiva de si mesma. A arteterapia contribui para o fortalecimento dessas habilidades ao oferecer um espaço onde a criança pode criar livremente, sem medo de julgamento ou crítica.

Segundo Ciornai (2004), a experiência de criar algo único e pessoal gera um senso de realização e autonomia, que é essencial para a construção da autoestima. Ao ver suas produções valorizadas e reconhecidas, a criança desenvolve uma maior confiança em suas habilidades e uma visão mais positiva de si mesma. Além disso, a arte permite que a criança explore diferentes aspectos de sua identidade, experimentando papéis e expressões que podem não ser possíveis em outros contextos.

No contexto escolar, a arteterapia tem sido utilizada para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação oferece oportunidades para que todas as crianças, independentemente de suas habilidades acadêmicas, se sintam valorizadas e capazes. Essa abordagem inclusiva contribui para o fortalecimento da autoestima e a redução de sentimentos de inadequação ou fracasso.

A ansiedade e o estresse são problemas cada vez mais comuns na infância, especialmente em um mundo marcado por pressões acadêmicas, mudanças familiares e exposição a situações traumáticas. A arteterapia tem se mostrado uma ferramenta eficaz para a redução desses sintomas, oferecendo um espaço de relaxamento, expressão e reflexão.

De acordo com Malchiodi (2012), a criação artística ativa o sistema nervoso parassimpático, promovendo um estado de calma e relaxamento. Atividades como pintura, desenho e modelagem permitem que as crianças externalizem sentimentos de ansiedade e estresse de forma simbólica, transformando emoções avassaladoras em algo concreto e controlável. Esse processo de externalização facilita a elaboração de sentimentos e a construção de estratégias saudáveis de coping.

Estudos de caso no Brasil, como os descritos por Ciornai (2004), mostram que a arteterapia pode ser especialmente eficaz para crianças que vivenciaram situações traumáticas, como violência doméstica, abuso ou perda de entes queridos. Por meio da arte, essas crianças podem expressar e processar suas emoções de forma gradual e segura, reduzindo sintomas de ansiedade, depressão e hipervigilância.

Além disso, a arteterapia promove a autorregulação emocional, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades para lidar com o estresse e a ansiedade no dia a dia. Segundo Rubin (2005), a arte oferece um espaço de experimentação e reflexão, onde a criança pode explorar diferentes formas de lidar com desafios e conflitos, fortalecendo sua resiliência emocional.

CONCLUSÃO

A arteterapia se mostra uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças, proporcionando um espaço de expressão e reflexão que ultrapassa a linguagem verbal. Através de atividades artísticas, as crianças conseguem processar emoções, aprimorar habilidades socioemocionais e melhorar sua comunicação não verbal, contribuindo para seu bem-estar geral. No Brasil, essa prática tem ganhado reconhecimento, com estudos e experiências que reforçam a arte como recurso terapêutico e educativo, essencial para o crescimento pessoal e coletivo.

A incorporação da arteterapia em escolas e clínicas representa um avanço na promoção da saúde emocional infantil, especialmente diante de um cenário global marcado por transformações aceleradas, pressões acadêmicas, exposição intensa à tecnologia e situações de vulnerabilidade social. Nesse contexto, a arteterapia oferece um ambiente seguro para a expressão de sentimentos, o autoconhecimento e o fortalecimento de competências emocionais, ajudando as crianças a lidarem com desafios complexos.

No âmbito escolar, a arteterapia pode ser integrada ao currículo como uma prática complementar que estimula não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social. Ao explorar a criatividade, as crianças aprimoram a resolução de problemas, constroem relações mais positivas com o aprendizado e encontram formas alternativas de comunicação, o que beneficia especialmente aquelas com dificuldades de aprendizagem ou comportamentais. Essa abordagem também promove a inclusão, valorizando diferentes formas de expressão.

Em ambientes clínicos e hospitalares, a arteterapia auxilia crianças no manejo de emoções complexas e na superação de traumas. A criação artística, em um contexto lúdico e não ameaçador, permite que sentimentos como medo, raiva ou tristeza sejam externalizados simbolicamente. Isso é particularmente relevante para casos de abuso, negligência ou violência, em que a expressão indireta facilita o processamento gradual de experiências difíceis.

No Brasil, a inclusão da arteterapia em políticas públicas de saúde e educação pode impulsionar o bem-estar emocional e cognitivo das crianças. Estratégias como a formação de profissionais qualificados e a criação de espaços dedicados à expressão artística — como ateliês em escolas ou salas de arte em hospitais — são fundamentais para democratizar o acesso a essa prática. Projetos comunitários e organizações não governamentais também podem incorporar a arteterapia, especialmente em contextos sociais vulneráveis.

A capacitação de arteterapeutas é crucial para consolidar a prática no país. Esses profissionais devem atuar como facilitadores sensíveis, criando ambientes acolhedores que inspirem confiança nas crianças. Para isso, é necessário investir em cursos que combinem técnicas artísticas e bases teóricas em psicologia, garantindo uma atuação ética e eficaz.

Espaços físicos adaptados para a expressão criativa também são essenciais. Em escolas, ateliês bem-equipados podem servir como refúgios para a exploração emocional e artística. Em clínicas e hospitais, ambientes lúdicos e seguros favorecem a cura e a transformação por meio da arte. O acesso a materiais diversificados e um clima de liberdade são determinantes para que as crianças se sintam encorajadas a se expressar.

Em resumo, a arteterapia oferece um caminho valioso para o desenvolvimento integral infantil em um mundo repleto de desafios. Ao integrá-la em escolas, clínicas e políticas públicas, é possível fortalecer a saúde emocional, a criatividade e a resiliência das novas gerações. Investir nessa prática não só atende a uma demanda urgente, mas também constrói bases mais sólidas para um futuro em que o bem-estar e a expressão humana sejam prioridades.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE ARTETERAPIA (AATA). O que é Arteterapia? 2013. Disponível em: https://arttherapy.org/.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOWLBY, John. Uma Base Segura: Aplicações Clínicas da Teoria do Apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CIORNAI, Selma. Caminhos da Arteterapia. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

ERIKSON, Erik H. O Ciclo de Vida Completo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERRAZ, M. H. T.; FUSARI, M. F. R. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

JUNG, Carl G. O Homem e Seus Símbolos. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2011.

KELLOGG, Rhoda. Analyzing Children's Art. Palo Alto: National Press Books, 1970.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALCHIODI, Cathy A. Arteterapia e Saúde Mental. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Arteterapia: Caminhos para o Desenvolvimento Pessoal. São Paulo: Paulus, 2003.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RUBIN, Judith A. Arteterapia: Uma Introdução. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

SILVEIRA, Nise da. Imagens do Inconsciente. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RESUMO

A educação pública no Brasil tem sido historicamente um campo de desafios e contradições. Embora os avanços legais e normativos visem garantir uma educação de qualidade, a realidade das escolas públicas, especialmente em um estado tão complexo como São Paulo, revela um cenário de desigualdades e dificuldades estruturais que impedem a implementação plena das diretrizes educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), rompida em 2017, são dois marcos importantes no campo educacional brasileiro. A LDB definiu as normas gerais para o sistema educacional, enquanto a BNCC apresentou uma diretriz curricular unificada para a educação básica, com a finalidade de garantir um ensino mais equitativo e de qualidade. No entanto, há uma distância específica entre as diretrizes por essas normativas e a realidade vivenciada nas escolas públicas do estado de São Paulo. Este artigo busca analisar as dificuldades que separam essas políticas educacionais da prática diária nas escolas, considerando os fatores sociais, estruturais e pedagógicos.
PALAVRAS-CHAVE: Escolas públicas e realidade; Leis educacionais; Realidade da escola pública em São Paulo.

1. Introdução

A educação pública no Brasil sobrevive historicamente, em meio a desafios e contradições. Apesar dos avanços legais e normativos visam garantir uma educação para todos, com princípios como de equidade, inclusão e qualidade, a realidade vivida e presenciada nas escolas públicas, especialmente em um estado tão complexo como São Paulo, revela um cenário de desigualdades e dificuldades estruturais que impedem a implementação plena das diretrizes educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, são dois marcos importantes no campo educacional brasileiro. A LDB definiu as normas gerais para o sistema educacional, estabelecendo princípios fundamentais para a educação básica e superior, como a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola. Já a BNCC apresentou uma diretriz curricular unificada para a educação básica, com a finalidade de garantir um ensino mais equitativo e de qualidade em todo o país, buscando minimizar disparidades regionais e sociais no aprendizado.

No entanto, há uma distância significativa entre as diretrizes estabelecidas por essas normativas e a realidade vivenciada nas escolas públicas do estado de São Paulo. Apesar dos esforços para a padronização curricular e melhoria da qualidade do ensino, diversos fatores dificultam a implementação plena dessas políticas educacionais. Entre os principais desafios enfrentados estão a infraestrutura precária das escolas, a falta de recursos didáticos adequados, a formação insuficiente de professores e a sobrecarga de trabalho docente. Muitas escolas enfrentam problemas como salas de aula superlotadas, falta de equipamentos tecnológicos, deficiências na manutenção dos prédios e escassez de materiais pedagógicos, fatores que comprometem diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Além das questões estruturais, aspectos sociais e pedagógicos também contribuem para a distância entre a teoria e a prática na educação pública paulista. O contexto socioeconômico dos alunos influencia diretamente seu desempenho acadêmico, uma vez que muitos enfrentam dificuldades como a falta de apoio familiar, a necessidade de trabalhar desde cedo e a vulnerabilidade social. Esses fatores impactam sua capacidade de concentração e aprendizado, tornando ainda mais desafiador o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela BNCC.

No campo pedagógico, os professores lidam com a necessidade de adaptar as diretrizes curriculares a uma realidade de ensino heterogênea, muitas vezes sem o suporte necessário para isso. A formação docente, em-

bora tenha avançado nas últimas décadas, ainda apresenta lacunas, especialmente no que diz respeito à capacitação contínua e ao preparo para lidar com os desafios específicos de uma sala de aula diversa e com múltiplas demandas. A falta de valorização profissional, representada por baixos salários e condições de trabalho desafiadoras, também afeta a motivação e o engajamento dos educadores, repercutindo na qualidade do ensino.

2. O Desenrolar do assunto:

2.1 A EXPECTATIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer os princípios e fins da educação brasileira, propõe uma educação pautada nos valores da inclusão, da democratização do ensino e do acesso universal ao conhecimento. Seu objetivo central é garantir o direito à educação básica a todos os cidadãos, promovendo o desenvolvimento integral do estudante e contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, crítica e participativa. Nesse sentido, a LDB reconhece a educação como um direito fundamental e um dever do Estado, atribuindo à escola a responsabilidade de assegurar condições adequadas para que todos os alunos possam aprender, respeitando suas diferenças e necessidades individuais.

Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um instrumento normativo que visa organizar e orientar os conteúdos, competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidos ao longo da educação básica. Seu propósito é assegurar que todos os estudantes, independentemente da região em que estejam inseridos, tenham acesso a um currículo comum, capaz de garantir equidade educacional e a formação integral do sujeito. Ao estabelecer aprendizagens essenciais, a BNCC busca reduzir desigualdades históricas e promover maior qualidade e coerência no ensino oferecido em todo o território nacional.

2.2 A REALIDADE:

Entretanto, apesar dos avanços normativos representados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se um expressivo distanciamento entre o que está previsto nos documentos oficiais e a realidade vivenciada cotidianamente nas escolas públicas. Embora tais normativas estabeleçam princípios voltados à equidade, à qualidade do ensino e à garantia do direito à aprendizagem, sua efetivação esbarra em uma série de entraves estruturais, administrativos e pedagógicos que comprometem o alcance desses objetivos.

A precariedade da infraestrutura escolar constitui um dos principais obstáculos à implementação das políticas educacionais. Muitas escolas públicas funcionam em prédios deteriorados, com salas de aula inadequadas, falta de ventilação, iluminação precária e ausência de espaços pedagógicos essenciais, como bibliotecas, laboratórios, salas de recursos multifuncionais e áreas de convivência. Essas condições comprometem não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também o bem-estar físico e emocional de alunos e professores, interferindo diretamente no desempenho escolar.

Além disso, a insuficiência de recursos tecnológicos limita a aplicação de metodologias inovadoras previstas pela BNCC, que enfatiza o uso das tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem e desenvolvimento de competências contemporâneas. Em muitas unidades escolares, o acesso à internet é instável ou inexistente, os equipamentos são obsoletos ou insuficientes, e os professores não dispõem de formação adequada para utilizar esses recursos de maneira pedagógica. Tal cenário evidencia uma contradição entre o discurso da modernização educacional e as condições reais oferecidas às escolas públicas.

Outro fator preocupante refere-se à superlotação das salas de aula, realidade comum em diversas redes de ensino. Turmas numerosas dificultam o acompanhamento individualizado dos estudantes, inviabilizam práticas pedagógicas diferenciadas e comprometem o atendimento às necessidades específicas dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessitam de apoio especializado. Nesse contexto, torna-se desafia-

dor desenvolver ações inclusivas,

promover intervenções pedagógicas personalizadas e garantir a participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo.

A soma desses fatores contribui para a manutenção das desigualdades educacionais e evidencia que a simples existência de legislações e diretrizes curriculares não é suficiente para assegurar uma educação de qualidade. É imprescindível que haja investimentos contínuos, planejamento estratégico e compromisso político com a melhoria das condições estruturais das escolas. Somente por meio da articulação entre políticas públicas eficazes, valorização dos profissionais da educação e garantia de recursos adequados será possível transformar as propostas da LDB e da BNCC em práticas concretas, capazes de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e socialmente justa.

Além disso, a escassez de materiais didáticos atualizados e a limitada oferta de recursos tecnológicos representam entraves importantes para a efetivação de um ensino alinhado às propostas da BNCC, que pressupõe o uso de metodologias diversificadas e o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à cultura digital e à autonomia do estudante. A ausência de investimentos contínuos e adequados agrava ainda mais esse cenário, comprometendo a qualidade do ensino e ampliando as desigualdades educacionais, sobretudo nas regiões mais vulneráveis.

Outro fator que merece destaque é a sobrecarga enfrentada pelos profissionais da educação, que atuam cotidianamente em contextos marcados por múltiplas exigências e escasso apoio institucional. Professores e demais profissionais da escola são constantemente demandados a desempenhar funções que extrapolam o âmbito pedagógico, como o acompanhamento de questões sociais, emocionais e familiares dos alunos, sem que, para isso, disponham de formação específica ou suporte adequado. Essa realidade contribui para o desgaste profissional, para o aumento dos índices de estresse e adoecimento docente, além de impactar negativamente a qualidade do ensino ofertado.

A ausência ou insuficiência de programas efetivos de formação continuada constitui um dos principais entraves à implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Embora a legislação educacional destaque a importância da capacitação permanente dos docentes, na prática, muitos profissionais não têm acesso a cursos que dialoguem com as demandas reais da sala de aula, especialmente no que se refere à educação inclusiva, ao atendimento à diversidade e ao uso de metodologias ativas. Essa lacuna formativa dificulta a apropriação das diretrizes da BNCC e limita a adoção de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, as condições precárias de trabalho — como baixos salários, jornadas extensas, turmas superlotadas e falta de recursos pedagógicos — comprometem o desempenho docente e desestimulam a inovação pedagógica. Em tais circunstâncias, o professor tende a recorrer a práticas tradicionais, muitas vezes pouco eficazes para atender à diversidade presente na sala de aula, não por falta de compromisso, mas pela ausência de condições objetivas para planejar, executar e avaliar propostas pedagógicas diferenciadas.

Nesse contexto, torna-se evidente que a efetivação dos princípios da LDB e da BNCC não pode ser atribuída exclusivamente à atuação individual do professor. A concretização de uma educação inclusiva e de qualidade exige políticas públicas consistentes, que garantam investimentos contínuos na valorização profissional, na melhoria das condições de trabalho e na oferta de formação continuada articulada às necessidades reais da escola. Ademais, é imprescindível o fortalecimento da gestão escolar e das redes de apoio pedagógico, de modo a favorecer o trabalho colaborativo e o compartilhamento de responsabilidades.

Portanto, embora os avanços normativos representem conquistas importantes no campo educacional, sua efetividade depende, fundamentalmente, do reconhecimento do papel central do professor no processo educativo. Valorizar o profissional da educação, assegurar condições dignas de trabalho e promover políticas de formação permanente são medidas indispensáveis para que

os princípios da inclusão, da equidade e da qualidade do ensino se materializem no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

Diante desse contexto, torna-se evidente que a concretização dos princípios estabelecidos pela LDB e pela BNCC exige mais do que diretrizes legais. É necessário um compromisso efetivo do poder público com a melhoria das condições materiais das escolas, a ampliação dos recursos pedagógicos e a formação contínua dos educadores. Somente assim será possível transformar os preceitos legais em práticas pedagógicas reais, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Outro fator crucial que separa as diretrizes legais da realidade escolar é a formação dos professores. De acordo com Freire (2019), a formação docente deve ser contínua e focada na atualização das práticas pedagógicas, de modo a permitir que os educadores atendam às necessidades de um currículo em constante evolução, como o proposto pela BNCC. No entanto, a realidade encontrada nas escolas públicas de São Paulo é de uma formação docente insuficiente e desatualizada. Muitos professores não têm acesso a programas de capacitação contínua que lhes permitam adaptar seus métodos de ensino às novas exigências do currículo. Além disso, a sobrecarga de trabalho, com grandes turmas e jornadas extenuantes, compromete a qualidade do ensino e a capacidade dos docentes de atenderem às necessidades de todos os alunos, especialmente em escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social.

Além das dificuldades estruturais e pedagógicas, a desigualdade social exerce influência direta e profunda sobre a efetivação das políticas educacionais, especialmente no contexto das escolas públicas do município de São Paulo. Conforme destacam Mendes e Silva (2021), as desigualdades no acesso a recursos materiais, culturais e simbólicos impactam significativamente o desempenho escolar dos estudantes, ampliando as disparidades já existentes entre diferentes grupos sociais. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleçam diretrizes voltadas à promoção da equidade e à garantia de uma educação inclusiva e de qualidade, a realidade vivenciada pelas escolas situadas em regiões periféricas ainda se distancia consideravelmente desses princípios normativos.

Nas áreas socialmente mais vulneráveis, as escolas frequentemente enfrentam a escassez de recursos materiais, infraestrutura inadequada, turmas numerosas e carência de profissionais especializados, fatores que comprometem diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, muitos estudantes chegam à escola com defasagens significativas em relação às habilidades básicas de leitura, escrita e raciocínio lógico, resultado de contextos familiares marcados por pobreza, insegurança alimentar, baixa escolaridade dos responsáveis e restrito acesso a bens culturais. Essas condições dificultam a implementação de um currículo equitativo, conforme previsto pela BNCC, que pressupõe o desenvolvimento integral do estudante e a garantia de aprendizagens essenciais para todos.

Outro aspecto relevante diz respeito à ausência ou insuficiência de políticas de apoio psicossocial nas escolas públicas. A carência de equipes multidisciplinares, como psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais, limita a capacidade da escola de lidar com questões emocionais, comportamentais e sociais que interferem diretamente no desempenho acadêmico dos alunos. Em muitos casos, as dificuldades de aprendizagem estão associadas a situações de vulnerabilidade social, violência, negligência ou insegurança familiar, o que demanda intervenções que ultrapassam o âmbito exclusivamente pedagógico.

Nesse cenário, a educação personalizada e o acompanhamento individualizado, fundamentais para a promoção da equidade, tornam-se difíceis de serem efetivados. A sobrecarga dos professores, aliada à falta de formação continuada específica para lidar com a diversidade e com as demandas da educação inclusiva, contribui para a reprodução das desigualdades no interior da própria escola. Assim, apesar dos avanços legais e normativos, observa-se um distanciamento entre o que é proposto nos docu-

mentos oficiais e o que, de fato, se concretiza no cotidiano escolar.
Dessa forma, torna-se evidente que a superação das desigualdades educacionais exige ações que extrapolem o âmbito da escola, envolvendo políticas públicas integradas nas áreas de assistência social, saúde, cultura e educação. A promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa depende do fortalecimento das redes de apoio, do investimento contínuo na formação docente e da garantia de condições materiais adequadas para o funcionamento das escolas. Somente por meio de uma atuação articulada entre Estado, escola e sociedade será possível reduzir as desigualdades históricas e assegurar que os princípios da LDB e da BNCC se concretizem de maneira efetiva na realidade das escolas públicas paulistas.

3. Conclusão:

Diante desse cenário, podemos concluir que no Brasil, apesar de leis educacionais como a LDB, BNCC, assim como o PNE, que buscam, ao estabelecer os princípios e fins da educação nacional, garantir uma educação mais inclusiva; o acesso à educação básica; a busca da formação integral dos estudantes; garantia de conteúdos e habilidades essenciais que devem ser ensinados nas diversas etapas da educação básica; acesso a um currículo de qualidade; equidade e inclusão nas escolas de ensino regular; garantia para acesso e permanência nas escolas; tudo isso priorizando a construção de uma sociedade mais justa, ainda assim, uma realidade diferente é observada nas escolas públicas, onde a implementação dessas diretrizes enfrenta obstáculos significativos. A precariedade da infraestrutura escolar, a falta de recursos pedagógicos e a carência de investimentos adequados limitam a efetividade das políticas educacionais. Salas de aula superlotadas, ausência de materiais didáticos atualizados e dificuldades no acesso a tecnologias são problemas recorrentes que impedem que a BNCC e a LDB cumpram seu propósito na prática cotidiana.
Outro fator crucial que separa as diretrizes legais da realidade escolar é a formação dos professores e profissionais da educação, diante das necessidades de um currículo em constante evolução, como o proposto pela BNCC. No entanto, a realidade encontrada nas escolas públicas de São Paulo é de uma formação docente e para os profissionais da educação, insuficiente e desatualizada. Muitos professores, e grupos de trabalhadores da educação, não têm acesso a programas de capacitação continuada que lhes permitam adaptar seus métodos de ensino às novas exigências do currículo. Além disso, a sobrecarga de trabalho, com grandes turmas e jornadas extenuantes, comprometem a qualidade do ensino e a capacidade dos docentes de atenderem às necessidades de todos os alunos, especialmente em escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social.
Além das dificuldades estruturais e pedagógicas, a desigualdade social desempenha um papel fundamental na discrepância entre as normas legais e a realidade nas escolas públicas de São Paulo. Como apontam Mendes e Silva (2021), a desigualdade no acesso a recursos e o impacto de fatores socioeconômicos no desempenho escolar são desafios persistentes. Embora a LDB e a BNCC prevejam uma educação mais inclusiva e direcionada para a superação das desigualdades, as escolas situadas em regiões periféricas de São Paulo enfrentam uma realidade muito distante dessas metas. Muitos alunos, provenientes de famílias de baixa renda, chegam à escola com sérias defasagens de aprendizagem, o que dificulta a implementação de um currículo uniforme e equitativo, como preconizado pela BNCC. A falta de apoio psicossocial e de uma educação mais personalizada também contribui para a perpetuação das desigualdades no sistema educacional.
Diante desse cenário, é fundamental que as políticas educacionais sejam acompanhadas por ações efetivas que viabilizem sua implementação concreta. Investimentos em infraestrutura escolar, programas de formação continuada para docentes, maior financiamento para materiais didáticos e estratégias para reduzir a desigualdade social entre os alunos são medidas essenciais para que a educação pública em São Paulo e no Brasil alcance os objetivos estabelecidos pelas normativas educacionais. Apenas por meio de uma abordagem integrada e comprome-

tida será possível garantir que a educação seja, de fato, um direito acessível e de qualidade para todos.

Para que as diretrizes estabelecidas pela LDB e pela BNCC se tornem efetivas, é imprescindível que o Estado invista de maneira contínua na melhoria das condições estruturais das escolas, no aprimoramento da formação docente e no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades socioeconômicas. Além disso, é necessário que a sociedade civil e organizações não governamentais também participem ativamente na construção de um sistema educacional mais equitativo, colaborando com projetos que promovam inclusão digital, acesso a material didático e suporte psicossocial para alunos e professores.

A valorização do professor deve ser prioridade, com melhores condições de trabalho, salários compatíveis com a importância da profissão e oportunidades de capacitação contínua. Além disso, é essencial investir em metodologias inovadoras que tornem o ensino mais dinâmico e atrativo para os estudantes, garantindo que o aprendizado ocorra de maneira significativa. A adoção de novas tecnologias, a flexibilização curricular para atender às demandas de diferentes contextos e a criação de programas de acompanhamento individualizado para alunos em situação de vulnerabilidade são algumas estratégias que podem contribuir para a transformação da educação pública no país.

Somente com esforços conjuntos entre governo, sociedade e comunidade escolar será possível construir uma educação pública efetivamente eficiente, capaz de oferecer oportunidades iguais para todos os estudantes e de transformar a realidade social do Brasil. A educação de qualidade é um direito e, ao mesmo tempo, um investimento e instrumento essencial para a construção de um país mais justo e verdadeiramente desenvolvido.

4. Referências Bibliográficas:

COSTA, A. Ambientes de Aprendizagem e Inclusão Escolar. São Paulo: Editora Educação, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MENDES, C.; SILVA, R. Educação e Desigualdade Social no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 mar. 2025.

A CONTRIBUIÇÃO DA LUDOTERAPIA NAS SALAS HOSPITALARES

LISLEY TUCCI DA SILVA

RESUMO

Nos últimos anos, um número crescente de profissionais de saúde mental observou que o brincar é tão importante para a felicidade e o bem-estar humano quanto o amor e o trabalho. Alguns dos maiores pensadores de todos os tempos, incluindo Aristóteles e Platão, refletiram sobre por que o jogo é tão fundamental em nossas vidas. A seguir, estão alguns dos muitos benefícios do jogo que foram descritos por teóricos do jogo. A terapia lúdica é uma abordagem estruturada e teoricamente baseada na terapia, que se baseia nos processos normais de comunicação e aprendizagem das crianças. Os poderes curativos inerentes ao jogo são usados de várias maneiras. Os terapeutas utilizam estrategicamente a terapia lúdica para ajudar as crianças a expressar o que as está incomodando quando não têm a linguagem verbal para expressar seus pensamentos e sentimentos. A ludoterapia, enquanto prática terapêutica baseada no brincar, tem se mostrado um recurso fundamental nas salas hospitalares, pois proporciona ao paciente infantil a oportunidade de expressar sentimentos, medos e ansiedades de maneira natural e espontânea. Ao permitir a vivência de experiências lúdicas, a ludoterapia contribui para a redução do estresse e da ansiedade provocados pela hospitalização, favorecendo o enfrentamento das situações adversas e o fortalecimento do vínculo com a equipe multiprofissional. Além disso, o uso do lúdico no ambiente hospitalar estimula a criatividade, a socialização e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, promovendo uma recuperação mais humanizada e acolhedora. A presença do ludoterapeuta também facilita a comunicação entre a criança, seus familiares e os profissionais de saúde, criando um espaço de confiança e escuta ativa que contribui significativamente para o bem-estar global do paciente.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Terapia Lúdica; Poderes Curativos

INTRODUÇÃO

Partindo-se da hipótese de que a presença e atuação de um ludoterapeuta no ambiente hospitalar são de extrema importância às crianças e adolescentes em fase escolarização, como forma de dar continuidade ao seu aprendizado, garantindo-lhes seu direito a educação e possibilitando instantes lúdicos, de descontração, bem-estar, interatividade e de compartilhamento e aquisição de novos conhecimentos, de modo a preencher seu tempo ocioso de forma sadia, através de atividades variadas, fazendo com que se "desliguem" temporariamente, do momento tão difícil que estão atravessando.

Segundo Brandão (2007, p. 10), "educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade".

Portanto, devemos considerar que ela não se restringe apenas a um espaço delimitado chamado de escola, mas que ela ocorre em toda parte em que há "redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modo de ensino formal e centralizado" (p. 13).

Brandão ainda aponta que assim como a educação independe de um espaço para acontecer, ela também não apresenta um modelo único e nem tão pouco uma única forma para acontecer, portanto, o ensino que ocorre na escola não é uma prática única e o professor também não é o único praticante do ato de ensinar.

Segundo Ceccim (1999, p.44), a possibilidade de saída do leito, bem como a proposição de atividades motivadoras e a observação de que outras crianças também vivenciam tais experiências, contribuiu para um melhor desenvolvimento e mais rápida recuperação de crianças que participaram desta modalidade de ensino.

(...) a necessidade de formular propostas e aprofundar conhecimento teóricos e metodológicos, visando em atingir o objetivo de dar continuidade aos processos de desenvolvimento psíquico e cognitivo das crian-

ças e jovens hospitalizados (CECCIM, R. B. & FONSCECA, 1999, p.117).

Segundo MATOS e MUGIATTI (2007, pag. 45), este enfoque educativo e de aprendizagem surgiu da convicção de que a criança e o adolescente hospitalizados, em idade escolar, não devem interromper seu processo de escolarização devido a este atendimento cumprir a função de estimular a continuidade dos estudos para que estes estudantes não percam seus cursos e não se tornem repetentes, ou venham a interromper o ritmo de aprendizagem; assim, consequentemente, sem dificultar a recuperação de sua saúde.
O espaço formal pode ser estruturado a partir da ideia da autora Maria da Glória Gohan (2006), quando aborda que estes ambientes são normatizados, regrados, preocupados com o ensino e a aprendizagem de conteúdo. São metódicos e necessitam de alguém que ministre (professor) assim como de um espaço específico.
O ludoterapeuta possui um papel importante na educação brasileira. Atualmente surgiram novos campos de atuação para este profissional, a classe hospitalar é um destes espaços.

CLASSES HOSPITALARES
Além de cumprir o direito de toda criança e adolescente à educação, as salas de aula do hospital às vezes fazem parte da terapia que ajuda as crianças a entender e lidar com sua doença, para que possam adotar uma atitude positiva na escola cura.
Nos últimos anos, o número de publicações que se referem à necessidade de promover atendimento integral a crianças doentes e hospitalizadas, não apenas do ponto de vista físico ou médico, mas também do ponto de vista psicológico e educacional (DE MANUELES, ORTIZ, SERRADAS, ESTALAYO, 2002).
Os professores trabalham em coordenação com a equipe médica e isso contribui para a melhora do humor das crianças, principalmente aquelas que, devido à sua patologia, precisam ser internadas por longos meses.
Sobre a regulamentação da Pedagogia em âmbito Hospitalar, Schike (2008, p. 16) afirma que:

Apenas em 2002 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial, regulamenta esse tipo de trabalho com a publicação do documento intitulado "Classe Hospitalar e Atendimentos pedagógicos domiciliar; estratégias e orientações." Que tinha por objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.

A denominação Classe Hospitalar aparece como acompanhamento didático ao ser hospitalizado, para que não ocorra uma defasagem no ensino regular do educando e consecutivamente um atraso cognitivo por conta de sua internação. Já a Pedagogia Hospitalar é o conjunto de ações pedagógicas que beneficiam o aprendizado do aluno/paciente, ou seja, uma modalidade está inserida na outra.
As classes hospitalares realizam atendimento educacional limitado apenas a uma situação de hospitalização em um período longo ou curto. O principal objetivo das salas de aula dos hospitais é que crianças entre 3 e 16 anos possam receber atenção educacional para reduzir os efeitos negativos da hospitalização, tanto em nível educacional quanto social.
A Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC reconhece a Classe hospitalar como sendo uma modalidade de atendimento educacional às crianças e jovens (internados) que necessitem de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar (MEC/SEESP, 1994).
A internação hospitalar é algo que rompe com nosso modo de vida habitual e com nosso ambiente mais próximo em todos os níveis.
No caso de crianças pequenas, o modo de vida também se une à quebra de seu ambiente educacional e, possivelmente, ao atraso dos estudos ou, pelo menos, à interrupção do ritmo de treinamento que cada criança adolescente havia estabelecido antes da hospitalização. Se observarmos também que, atualmente, devido à conformação do nosso sistema educacional, há um alto percentual de reprovação escolar, isso também pode ser abundante nesta última questão.
Considerando que a atividade é realizada dentro de um hospital e que cada uma das

crianças é hospitalizada por diferentes patologias, a atividade dos professores será especialmente delicada, pois as circunstâncias que cercam a criança hospitalizada devem ser levadas em consideração.
Portanto, o trabalho do professor nas salas de aula do hospital geralmente visa fortalecer a criatividade das crianças, bem como melhorar suas habilidades e usar novas tecnologias. Dessa forma, pretende-se obter uma integração sócio emocional nas crianças, evitando assim um sentimento de angústia e isolamento nelas.
Mas tudo isso não é apenas o trabalho dos professores nas salas de aula dos hospitais, pois os pais desempenham um papel essencial em tudo isso. Eles são o maior apoio psicológico e emocional das crianças; portanto, o contato com os pais deve ser contínuo para que eles possam fornecer informações sobre as crianças e, por sua vez, poder ter contato com a escola da criança.
Por sua vez, o contato com a equipe de saúde do hospital também é importante, pois são eles que podem indicar principalmente aos professores nas salas de aula do hospital o estado de saúde em que o menino ou a menina estão e atuam como motivadores para os pequenos assistirem à sala de aula.
De acordo com Esteves (2002, p. 13):

A Pedagogia Hospitalar é uma modalidade de Educação que visa melhorar a Qualidade de Vida da criança hospitalizada, portanto afastada de seu meio social e do contato com o mundo exterior. Sua visão humanística permite olhar para criança tomando-a como um ser global, seu objetivo é atender de forma global e humana (filosofia humanística) os alunos que estão impossibilitados de frequentar as salas de aulas nas escolas da rede regular de ensino.

Como pode se perceber, o trabalho das salas de aula do hospital é essencial durante a permanência das crianças no hospital para ajudá-las a facilitar academicamente a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e psicologicamente por meio de atividades que evitam a sensação de angústia e isolamento neles e em suas famílias.

O PAPEL DO EDUCADOR TRABALHANDO COM O LÚDICO

O papel do professor enquanto educador é de auxiliar a criança na estruturação das brincadeiras, o que organiza sua base, oferta diferentes objetos, fantasias, jogos, delimitação do espaço e o tempo para brincar.
Por meio do lúdico, o professor pode observar e construir uma visão do processo de desenvolvimento das crianças em conjunto e individual.
Assim poderá oferecer às crianças materiais adequados e um espaço estruturado para brincar, permitindo o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais.
O professor deverá organizar situações para que as brincadeiras ocorram de diversas maneiras, possibilitando à criança oportunidade de escolher os temas, papéis, companheiros com quem deseja brincar ou jogos de regras e de construção, para que elaborem de maneira pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.
Toda ação do educador deverá ser refletida, planejada, executada e avaliada, pois compete a ele respeitar o brincar da criança, oferecendo diversidade de brincadeiras para que ela possa adquirir novas experiências e novos conhecimentos.
Portanto, a brincadeira não é inata, mas aprendida, através da imitação (segundo estudos de Piaget). Por isso é importante ensinarmos as crianças a brincarem, desenvolvendo uma grande variedade de brincadeiras para, posteriormente, fazerem suas próprias escolhas. A criança, ao fazer a relação com tudo que o cerca, se socializa, é capaz de cooperar e com isso consegue distinguir diferentes opiniões. A linguagem se desenvolve mais, sendo possível respeitar as regras. A atividade lúdica se caracteriza, pois, pelo jogo de regras.
As brincadeiras cantadas incentivam a representação, contribuem para a socialização e auxiliam o desenvolvimento da linguagem. As atividades lúdicas desenvolvem as noções de espaço-temporal. As brincadeiras com regras fixas (pelas crianças) ajudam na compreensão de normas, desenvolvimento de hipóteses, a superação dos erros, favorecem uma maneira da criança construir o conhecimento através das relações determi-

nadas. O brincar é uma aprendizagem fundamental para o ser humano.
A escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição da autonomia da aprendizagem, pois as atividades lúdicas facilitam para a criança o progresso de sua personalidade integral.
As atividades lúdicas, quando direcionadas à alfabetização e o ensino da língua materna, são possíveis, pois é por meio delas que se integram o prazer e o aprender, saber e fazer.
Entende-se que o processo de alfabetização de crianças deva ser realizado com prazer e construção e que a estratégia lúdica vem se configurando como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e aquisições formais.
O professor precisa da prática para constituir a sua identidade profissional e somente a formação inicial não pode ser considerada a fonte formadora da prática do docente. Buscar significados coletivos que permeiam a identidade profissional docente, seus saberes e fazeres, é a proposta que vai ao encontro do sentido individual, da singularidade, constituindo cada professor no locus da prática pedagógica, a sala de aula.
Fontes distintas de saberes convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, mas a ênfase recaiu sobre as concepções que foram explicitadas pelos professores na investigação ao falar sobre o que entendem por letramento e como a leitura e a escrita estão presentes na sua vida e nas suas práticas pedagógicas.

DOCÊNCIA E OS MÉTODOS FACILITADORES DE APRENDIZAGEM

A docência é uma prática complexa que vai além da simples transmissão de conhecimento. O papel do educador se torna fundamental na criação de um ambiente propício ao aprendizado, onde os alunos se sintam motivados e engajados. Para isso, a utilização de métodos facilitadores de aprendizagem é essencial, pois esses métodos promovem a participação ativa dos estudantes e favorecem a construção do conhecimento de forma colaborativa.
Um dos métodos eficazes é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que envolve a apresentação de um problema real aos alunos, estimulando-os a pesquisar e analisar para encontrar soluções. Isso desenvolve habilidades críticas e criativas, preparando-os para situações do cotidiano. Outro método importante é a Aprendizagem Colaborativa, onde os alunos trabalham em grupos para discutir, resolver problemas e compartilhar conhecimentos, enriquecendo o aprendizado e promovendo uma troca valiosa de experiências.
Com a crescente integração das tecnologias digitais, o ensino híbrido surge como uma abordagem inovadora que combina o ensino presencial com o aprendizado online. Essa flexibilidade permite que os alunos estudem em seu próprio ritmo e aprofundem os temas de interesse, adaptando-se a diferentes estilos de aprendizagem. Por sua vez, a gamificação, que utiliza elementos de jogos no processo educativo, torna o aprendizado mais dinâmico e atraente, transformando as atividades em experiências envolventes e motivadoras.
A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) também se destaca, pois envolve os alunos em projetos com propósito significativo. Esse método não apenas desenvolve a colaboração e o pensamento crítico, mas também relaciona a teoria à prática, proporcionando um aprendizado mais contextualizado. Nesse cenário, o educador atua como mediador do conhecimento, facilitando a aprendizagem ao incentivar a curiosidade, o questionamento e a reflexão. É fundamental que o docente adapte suas abordagens para atender à diversidade de ritmos e estilos dos alunos.
Portanto, a docência moderna exige inovação e adaptação constantes. Os métodos facilitadores de aprendizagem são componentes-chave para um ensino eficaz e transformador, pois não apenas engajam os alunos, mas também os preparam para desafios futuros, desenvolvendo competências que vão além do conteúdo curricular. Investir na formação e no uso desses métodos é essencial para a construção de uma educação mais dinâmica e inclusiva.
Dentre das reflexões sobre a docência na al-

fabetização e o modo ou método abordado um recurso hoje muito utilizado é o lúdico na sala de aula, com brincadeiras e jogos que introduzem o aluno no mundo acadêmico fazendo com que a criança seja participante da construção do seu processo de aprendizagem.

As crianças passam por etapas diferentes, que vão evoluindo ao longo todas as suas vidas e adquirem amplo desenvolvimento de suas funções cognitivo, social e desenvolvimento psicomotor.

A inserção da ludicidade nas aulas faz-se, necessária para criar um ambiente alfabetizador, proporcionar a inter relação entre o aluno e professor, facilitando o processo de ensino aprendizagem. Bem como a formação profissional também se faz necessária. Pois, hoje temos vários profissionais que, não sabem trabalhar com este método de ensino.

As crianças pequenas passam um tempo considerável em ambientes educacionais, nos quais tradicionalmente sua principal ocupação é brincar. Um ambiente lúdico na pré-escola tem sido relacionado a um melhor desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Embora se presuma que os comportamentos lúdicos dos professores são importantes na criação de um ambiente escolar lúdico, falta conhecimento empírico sobre esse assunto.

De acordo com Santos (2012):

> Ao longo dos anos podemos comprovar que a utilização de procedimentos metodológicos que envolvem brincadeiras, jogos e brinquedos tende a contribuir com mais facilidade para o processo de ensino e aprendizagem da criança na formação de atitudes como: cooperação; socialização; respeito mútuo; interação; lideranças, criatividade, personalidade e autonomia, que favorecem a construção do conhecimento do educando. (SANTOS, 2012, p.32)

As crianças pequenas passam um tempo considerável em ambientes educacionais, nos quais tradicionalmente sua principal atividade é brincar. A brincadeira e a brincadeira são consideradas características básicas da educação infantil e têm sido relacionadas ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Um ambiente escolar lúdico tem sido relacionado ao maior envolvimento da criança nas brincadeiras e a um melhor aprendizado e desenvolvimento. No entanto, apesar da extensa literatura sobre como criar um ambiente educacional lúdico e a suposição intuitiva comum sobre a importância dos comportamentos lúdicos dos professores na promoção de um clima lúdico nas aulas e no desenvolvimento das brincadeiras e brincadeiras das crianças, falta conhecimento empírico sobre o assunto. Primeiro, a brincadeira de adultos e especificamente de professores é menos estudada em comparação com as crianças. Além disso, a relação entre a brincadeira dos professores e das crianças dificilmente foi examinada empiricamente, tanto quanto sabemos.

A maneira como as crianças brincam pode ser capturada de maneiras diferentes; uma delas é através da brincadeira. A brincadeira não apenas captura o mecanismo da brincadeira, mas também aborda a abordagem geral da criança em relação à brincadeira.

A criança vive num mundo de significações, onde os gestos querem dizer alguma coisa, o corpo tem um sentido que pode sempre ser interpretado e traduzido.

Na visão de LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231) “existem os comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos aprendidos”.

Os comportamentos adquiridos das aprendizagens básicas podem ser considerados como os de higiene pessoal e alimentação, fazem parte da formação da personalidade e da imagem corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança é de fundamental importância para sua vida. É preciso que a criança possa assimilar cada um de seus progressos antes de adquirir um novo.

Gonzaga nos diz que a habilidade de planejar, estabelecer metas para o ensino-aprendizagem, realizar intervenções e é claro, mudar quando for necessário, mudar a prática pedagógica, deve ser uma constante na vida do profissional da educação. A prática pedagógica do profissional é fundamental para que os objetivos sejam alcançados com eficiência, Gonzaga nos faz refletir sobre,

> (...) a essência do bom professor está na ha-

bilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (GONZAGA, 2009, p.39)

Gonzaga afirma que um bom profissional deve manter-se em constante atualização, sempre procurando algo novo que possa acrescentar em sua prática ou até mesmo no seu aprendizado. O professor, planeja, atinge metas estabelecidas, não só pela instituição que leciona, mas metas pessoais estabelecidas dentro de sua sala de aula.

Embora a literatura sobre a brincadeira de adultos tenha crescido nos últimos anos, ela ainda é pouco estudada em comparação à brincadeira de crianças. Os indivíduos que são divertidos são tipicamente engraçados, bem-humorados, espontâneos e têm maior probabilidade de agir de maneira lúdica, brincando, provocando, fazendo palhaçadas e sendo tolos.

Estudos existentes mostraram que a diversão dos adultos está relacionada ao bem-estar, sensação de felicidade, satisfação nos relacionamentos e autos estimativas mais elevadas de engenhosidade e criatividade. Especificamente, a pesquisa indica que a diversão está positivamente relacionada à satisfação e ao desempenho no trabalho.

Por meio de comportamentos lúdicos, o professor poderia criar um ambiente que permitisse às crianças expressar maior alegria e ser mais criativo e flexível nas brincadeiras.

Ao se enquadrar à atividade lúdica no contexto educacional, o professor deve ter seus objetivos bem claros, devendo definir, previamente, em função das necessidades e dos interesses do grupo e segundo seus objetivos, qual é o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades cotidianas. Deve também definir os espaços físicos, aonde esses jogos e as brincadeiras irão se desenvolver: dentro da sala de aula, no pátio ou em outros locais.

É fundamental colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, ou seja, integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado.

A criança constrói seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

O jogo é uma atividade mais estruturada e constituída por um princípio de regras mais diretas, já a brincadeira tem uma associação mais característica com o universo infantil, significa divertimento, entretenimento, passatempo, mas não necessariamente brincar por brincar, pedagogicamente falando sempre é possível tornar o brincar em uma situação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança hospitalizada, mesmo por um curto período de tempo, pode sofrer vários distúrbios psicológicos. Para evitar os possíveis efeitos negativos que a hospitalização pode ter sobre o paciente pediátrico, a atividade pedagógica - como complemento à ação médica - leva uma carta da natureza há anos em muitos países europeus diferentes.

Partindo do pressuposto de que a educação está presente em toda parte e que a escola não é o único espaço para que ela aconteça, e de que a pedagogia traz consigo o cuidado com a criança, a atenção à infância e o olhar crítico sobre o processo educativo, pudemos então perceber que tem sido cada vez mais recorrente a ocupação dos pedagogos em espaços não escolares.

A atividade pedagógica como complemento à ação médica em hospitais, leva carta da natureza há anos em muitos países. Sabemos que nas últimas décadas os departamentos infantis foram fechados, mesmo para os pais e nesse ambiente rígido não havia lugar para a educação das crianças.

Precisa-se refletir a respeito das classes hospitalares, para que essas estejam sempre presentes nos hospitais aos quais existem pacientes na fase escolar, dando continuidade aos conteúdos que a criança hospitalizada estaria aprendendo na sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96 de 20/12/1996.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ Acesso em 2 nov. 2025.

_____. Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações. Disponível em: http://.mec.gov.br/sessp/pdf/livro09.pdf. Acesso em: 04 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1994.

CARDONE, PIA e MONSALVE, CLARGINA. (2010). Pedagogia Hospitalar Uma proposta educacional. Caracas: Fundo Editorial da Universidade Pedagógica Experimental Libertador.

CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. (orgs). Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida, Porto Alegre: UFRGS, 1997.

DE MANUELES, Julio, et. al. Necessidade de assistência educacional à criança hospitalizada. Ensino: Anuário Didático da Interuniversidade, Salamanca, v. 20, p. 243-258, 2002.

ESTEVES, C. R. Pedagogia Hospitalar: um breve histórico. Disponível em <http://www.santamarina.g12.br. Acesso em: 10 dez. 2025.

FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: ed. Memnon, 2003.

GONZAGA. Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

GUILLÉN, MANUEL e MEJIA, ÁNGEL. (2002) Apresentações educacionais em salas de aula de hospitais. Madri: Narcea.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. Disponível em: http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=57131&type Acesso em 2 dez. 2025.

PEREZ Serrano, GLÓRIA. (2004). Pedagogia Social-Educação Social: construção e intervenção científica. Madri: Narcea.

SCHILKE, Ana Lucia T. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM ESPAÇO HOSPITALAR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VIOLANTE, Veronica. (2010). Artigo apresentado no Primeiro Congresso Latino Americano e do Caribe, Pedagogia hospitalar hoje em dia, políticas e formação profissional. Cidade do México.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS

LUANA CAMPO SILVA

RESUMO

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, exerce papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, emocionais, sociais, culturais e motoras, sendo nesse período que se constroem as bases da aprendizagem, da identidade, da socialização e da formação de valores; diante da consolidação da sociedade digital, marcada pela intensa circulação de informações, conectividade permanente e uso cotidiano de dispositivos tecnológicos, torna-se imprescindível refletir sobre a inserção das tecnologias digitais no contexto educacional desde a infância, considerando seus impactos, potencialidades e limites. As crianças contemporâneas já nascem imersas em um ambiente permeado por telas, aplicativos, jogos digitais e múltiplas formas de comunicação virtual, o que transforma as maneiras de brincar, interagir e aprender; contudo, a simples presença da tecnologia não assegura aprendizagem significativa e, quando utilizada de forma indiscriminada, pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento, como diminuição das interações presenciais, dificuldades de concentração e exposição a conteúdos inadequados, o que reforça o papel da escola na promoção de um uso crítico, equilibrado e pedagogicamente orientado. Este estudo analisa a educação infantil na era digital, discutindo estratégias para trabalhar a cultura digital nessa etapa, os impactos das tecnologias no processo educativo, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as contribuições teóricas de Lev Vygotsky para compreender o uso pedagógico desses recursos, buscando evidenciar que a integração tecnológica não deve substituir o brincar, as interações humanas e as experiências concretas, mas sim complementá-las de forma intencional. A BNCC reconhece a cultura digital como competência geral da educação básica e, no contexto da educação infantil, orienta que as experiências com recursos digitais ocorram de maneira lúdica, criativa e significativa, sempre mediadas pelo professor, priorizando o desenvolvimento da curiosidade, da investigação, da comunicação e da colaboração, e não a mera antecipação de processos de alfabetização tecnológica. À luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky, compreende-se a tecnologia como ferramenta cultural capaz de ampliar possibilidades de aprendizagem quando inserida em contextos de interação social e mediação qualificada, cabendo ao educador orientar, contextualizar e atribuir significado às experiências digitais, favorecendo aprendizagens na zona de desenvolvimento proximal. As tecnologias podem ampliar repertórios culturais, possibilitar o contato com diferentes linguagens — visual, sonora e audiovisual —, estimular a produção de conteúdos pelas próprias crianças e fortalecer a comunicação entre escola e família, por meio de histórias digitais, jogos interativos, vídeos, músicas e aplicativos de criação articulados aos objetivos pedagógicos; entretanto, persistem desafios como a insuficiente formação docente, a desigualdade de acesso, a infraestrutura inadequada e a necessidade de estabelecer limites saudáveis ao tempo de exposição às telas, o que demanda políticas públicas consistentes, investimentos em formação continuada e constante reflexão crítica sobre as práticas adotadas. Fundamentado em pesquisa bibliográfica com base em autores clássicos e contemporâneos da educação e em documentos oficiais que orientam as políticas educacionais brasileiras, o estudo evidencia que a tecnologia, isoladamente, não transforma a educação, mas pode potencializar a criatividade, a autonomia, a comunicação e a aprendizagem colaborativa quando utilizada de forma ética, planejada e consciente; conclui-se, portanto, que a educação infantil na era digital requer equilíbrio entre inovação e sensibilidade pedagógica, garantindo que a tecnologia atue como instrumento de ampliação das experiências e de fortalecimento do desenvolvimento integral da criança, sem substituir as interações humanas essenciais à formação crítica e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Tecno-

logia Digital. BNCC. Aprendizagem. Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma fase decisiva do desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais, sociais e culturais. É nesse período que a criança constrói as bases de sua identidade, desenvolve habilidades de comunicação, aprende a conviver em grupo e estabelece relações significativas com o mundo ao seu redor. A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, possui a responsabilidade de promover experiências educativas que respeitem essas especificidades, valorizando o brincar, a curiosidade, a interação e a ludicidade como elementos centrais do processo educativo.

Com o avanço acelerado das tecnologias digitais, a sociedade contemporânea passou a vivenciar profundas mudanças nas formas de comunicação, interação social e acesso ao conhecimento. Dispositivos como smartphones, tablets, computadores e televisões conectadas à internet tornaram-se parte integrante do cotidiano das famílias, influenciando comportamentos, hábitos culturais e modos de aprender. As crianças, inseridas nesse contexto desde muito cedo, interagem com as tecnologias de maneira natural, o que provoca novos desafios e demandas para a educação infantil.

Nesse cenário, a escola deixa de ser um espaço isolado da realidade social e tecnológica e passa a ser chamada a dialogar com a cultura digital presente no cotidiano das crianças. A integração das tecnologias digitais no ambiente escolar, especialmente na educação infantil, exige reflexão crítica, planejamento pedagógico e formação adequada dos profissionais da educação. Não se trata apenas de introduzir equipamentos tecnológicos, mas de compreender como esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Diante disso, surgem questionamentos fundamentais: de que forma a educação infantil pode incorporar a cultura digital sem comprometer o brincar e as interações sociais presenciais? Quais são os impactos positivos e negativos das tecnologias digitais no desenvolvimento das crianças pequenas? Quais orientações normativas norteiam o uso das tecnologias na educação infantil, especialmente à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Como as teorias educacionais, em especial o pensamento de Lev Vygotsky, podem fundamentar o uso pedagógico das tecnologias digitais?

Este artigo tem como objetivo analisar a educação infantil na era digital, discutindo seus desafios, possibilidades e contribuições pedagógicas. Busca-se compreender como a tecnologia pode ser integrada de forma crítica, ética e consciente às práticas educativas, respeitando as especificidades da infância e promovendo aprendizagens significativas. Para isso, realiza-se uma pesquisa bibliográfica baseada em autores clássicos e contemporâneos da área da educação, bem como em documentos oficiais que orientam as políticas educacionais brasileiras.

A infância é um período marcado por intensas descobertas, interações sociais, construção de vínculos afetivos e desenvolvimento de múltiplas linguagens. A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem como finalidade proporcionar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas particularidades, ritmos e formas próprias de aprender. Nesse sentido, a escola assume um papel essencial na mediação das experiências infantis, ampliando os repertórios culturais e sociais das crianças.

Nas últimas décadas, a sociedade passou por profundas transformações impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação. O uso de dispositivos como smartphones, tablets, computadores, televisões conectadas e plataformas digitais tornou-se parte do cotidiano das famílias, influenciando diretamente as formas de comunicação, lazer, acesso à informação e construção do conhecimento. As crianças, inseridas nesse contexto desde muito cedo, interagem com as tecnologias de maneira espontânea, o que gera novos desafios para a educação.

Diante desse cenário, a escola não pode se manter alheia à cultura digital. Pelo contrário, precisa compreender como as tecnologias impactam o desenvolvimento infantil e de que maneira podem ser integradas ao processo educativo de forma crítica e peda-

gógica. A inserção das tecnologias na educação infantil suscita debates relacionados aos benefícios e riscos do uso precoce de recursos digitais, à formação dos professores, à infraestrutura das instituições e à construção de propostas pedagógicas adequadas à infância.

Assim, emergem questionamentos centrais: como trabalhar a educação digital na educação infantil sem comprometer o brincar e as interações sociais? Quais são os impactos das tecnologias digitais no desenvolvimento das crianças pequenas? O que orienta a Base Nacional Comum Curricular acerca da cultura digital na educação infantil? De que forma as teorias educacionais, especialmente as contribuições de Lev Vygotsky, podem fundamentar o uso pedagógico das tecnologias?

Este artigo busca responder a essas questões, analisando a educação infantil na era digital sob uma perspectiva crítica, teórica e normativa, destacando os desafios, possibilidades e contribuições pedagógicas que emergem da integração consciente das tecnologias no contexto educativo infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação infantil é reconhecida legalmente como a primeira etapa da educação básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), sendo destinada às crianças de zero a cinco anos de idade. Essa etapa possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, emocional, social e cultural, complementando a ação da família e da comunidade.

Historicamente, a educação infantil esteve associada a práticas de caráter assistencialista, voltadas prioritariamente ao cuidado, à higiene e à alimentação das crianças. Com o avanço das pesquisas na área da educação e da psicologia do desenvolvimento, essa concepção foi gradativamente superada, dando lugar a uma visão pedagógica que reconhece a infância como uma fase fundamental da formação humana. A criança passa a ser compreendida como sujeito ativo do processo educativo, capaz de interagir, produzir cultura, construir conhecimentos e atribuir sentidos às suas experiências.

Segundo Kramer (2006), a educação infantil deve ser concebida como um espaço de socialização, construção da identidade e ampliação das experiências culturais das crianças. Nessa perspectiva, o ambiente educativo deve favorecer interações significativas, possibilitando que a criança explore o mundo por meio das brincadeiras, das linguagens, das relações sociais e da experimentação. O brincar assume papel central nesse processo, sendo considerado eixo estruturante das práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam essa concepção ao afirmarem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais das crianças, além de contribuírem para a construção da autonomia e da autoestima.

Compreender esses fundamentos é essencial para refletir sobre a inserção das tecnologias digitais na educação infantil. A integração de recursos tecnológicos deve respeitar as características próprias da infância, evitando a antecipação de conteúdos formais e priorizando experiências lúdicas, criativas e significativas. Assim, a tecnologia passa a ser compreendida como mais um recurso cultural a ser explorado no processo educativo, e não como um substituto das interações humanas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL

A era digital caracteriza-se pela presença intensa e constante das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que transformam profundamente as formas de interação social, comunicação, produção cultural e acesso ao conhecimento. No contexto educacional, essas transformações exigem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem, especialmente na educação infantil, etapa em que as experiências iniciais têm impacto significativo no desenvolvimento da criança.

Atualmente, é comum que as crianças tenham contato com dispositivos digitais desde muito cedo, seja por meio de smartphones, tablets, televisões conectadas ou

jogos eletrônicos. Esse contato precoce com a tecnologia influencia a maneira como as crianças se comunicam, brincam, aprendem e se relacionam com o mundo. Diante disso, a escola precisa reconhecer essa realidade e buscar estratégias pedagógicas que dialoguem com a cultura digital.

De acordo com Moran (2015), a tecnologia não deve ser vista como solução automática para os problemas educacionais, mas como uma ferramenta que pode potencializar a aprendizagem quando integrada a práticas pedagógicas intencionais. Na educação infantil, o uso das tecnologias deve estar alinhado aos objetivos educacionais, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças e valorizando a ludicidade.

A educação infantil na era digital não implica substituir as brincadeiras tradicionais, as interações presenciais ou as atividades corporais. Pelo contrário, trata-se de ampliar as possibilidades educativas, incorporando novas linguagens e recursos que dialoguem com o universo infantil. Assim, a tecnologia pode favorecer experiências interativas, estimular a curiosidade e contribuir para a construção do conhecimento.

COMO TRABALHAR A EDUCAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhar a educação digital na educação infantil requer planejamento pedagógico, intencionalidade educativa e mediação constante do professor. As tecnologias digitais devem ser compreendidas como recursos culturais e pedagógicos que ampliam as experiências das crianças, e não como instrumentos meramente recreativos ou substitutos das interações humanas.

Kenski (2012, p. 44) afirma que “as tecnologias não transformam a educação por si mesmas; são as formas de uso pedagógico que determinam seu potencial educativo”. Nesse sentido, a utilização das tecnologias na educação infantil precisa estar alinhada aos objetivos de aprendizagem, aos campos de experiências e às necessidades do desenvolvimento infantil.

Na prática pedagógica, os recursos digitais podem ser integrados de forma significativa por meio de atividades como contação de histórias digitais, exploração de livros interativos, jogos educativos, produção de desenhos e registros digitais, criação de sons e músicas, além do uso de vídeos e imagens como estímulos para rodas de conversa. Essas propostas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação e do pensamento crítico.

Moran (2015, p. 37) destaca que “aprender com tecnologias implica repensar o papel do professor, que deixa de ser transmissor de informações e passa a ser mediador do processo de aprendizagem”. Na educação infantil, esse papel mediador é ainda mais relevante, pois as crianças necessitam de orientação constante para compreender, explorar e atribuir significado às experiências digitais.

Outro aspecto fundamental refere-se ao equilíbrio entre atividades digitais e experiências concretas. O uso das tecnologias deve complementar, e não substituir, as brincadeiras tradicionais, as atividades corporais, as interações sociais e as experiências sensoriais. Dessa forma, garante-se uma formação integral que respeita o ritmo e as especificidades da infância.

Além disso, trabalhar a educação digital na educação infantil envolve a construção de valores relacionados ao uso ético, responsável e crítico das tecnologias. Desde cedo, as crianças podem ser orientadas a compartilhar, respeitar o outro, cuidar dos equipamentos e compreender limites no uso das telas. Assim, a educação digital contribui para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

IMPACTOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os impactos da tecnologia na educação infantil manifestam-se de maneira ampla e multifacetada, influenciando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais do desenvolvimento das crianças. Esses impactos não podem ser analisados de forma simplista, uma vez que estão diretamente relacionados às condições de uso, à mediação pedagógica e ao contexto sociocultural em que as tecnologias são inseridas.

Quando utilizadas sem planejamento pedagógico e acompanhamento adequado, as tecnologias digitais podem gerar efeitos negativos, como a redução das interações sociais presenciais, o aumento do tempo de ex-

posição às telas, o sedentarismo e possíveis prejuízos ao desenvolvimento da atenção e da linguagem. Segundo Postman (1999, p. 72), "a tecnologia, quando não compreendida criticamente, tende a alterar hábitos culturais e formas de interação social", o que reforça a necessidade de uso consciente no contexto educativo.

Por outro lado, diversos estudos apontam que o uso pedagógico e equilibrado das tecnologias pode contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil. Recursos digitais interativos podem estimular a curiosidade, a imaginação, a resolução de problemas e o pensamento criativo, além de favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Conforme Lévy (1999, p. 29), "as tecnologias da inteligência ampliam as capacidades cognitivas humanas, criando novas formas de aprender e de produzir conhecimento".

Na educação infantil, a tecnologia pode atuar como um recurso complementar às práticas pedagógicas tradicionais, ampliando as possibilidades de exploração do mundo e de construção do conhecimento. Jogos educativos, aplicativos interativos, vídeos e recursos multimídia podem favorecer aprendizagens significativas quando integrados a propostas lúdicas e mediadas pelo professor.

Entretanto, é fundamental ressaltar que a tecnologia não substitui as experiências concretas, as brincadeiras livres, o contato com a natureza e as interações sociais diretas. O desafio central consiste em equilibrar o uso dos recursos digitais com atividades corporais, sensoriais e sociais, garantindo uma formação integral. Assim, os impactos da tecnologia na educação infantil dependem diretamente da intencionalidade pedagógica e do compromisso da escola com o desenvolvimento pleno da criança.

A BNCC E A EDUCAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo essencial para a organização da educação básica no Brasil, estabelecendo aprendizagens fundamentais que devem ser garantidas a todas as crianças. No que se refere à educação infantil, a BNCC reconhece a cultura digital como parte integrante da vida contemporânea e destaca a importância de trabalhar diferentes linguagens, incluindo as digitais, desde a primeira infância.

De acordo com a BNCC, a educação infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se — e as tecnologias digitais podem contribuir para a efetivação desses direitos quando utilizadas de forma ética e mediada. Conforme o documento oficial, "as crianças devem ter oportunidades de vivenciar práticas que envolvam diferentes linguagens, inclusive a digital, ampliando suas formas de expressão e comunicação" (BRASIL, 2017, p. 40).

A BNCC organiza a educação infantil em cinco campos de experiências, nos quais a tecnologia pode ser integrada como recurso pedagógico. No campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", por exemplo, recursos digitais podem apoiar atividades de contação de histórias, registros audiovisuais e produção de narrativas. Já no campo "Traços, sons, cores e formas", as tecnologias possibilitam a exploração de diferentes formas de expressão artística, ampliando o repertório cultural das crianças.

Entretanto, a BNCC ressalta que o uso das tecnologias deve respeitar as especificidades da infância, evitando práticas excessivamente escolarizantes ou o uso indiscriminado de telas. O documento enfatiza que o professor desempenha papel central na mediação das experiências digitais, sendo responsável por planejar, orientar e contextualizar o uso desses recursos no cotidiano escolar.

Assim, a BNCC não propõe a tecnologia como fim em si mesma, mas como meio para enriquecer as experiências educativas e promover aprendizagens significativas. Cabe às instituições de educação infantil interpretar e aplicar essas orientações de forma crítica, garantindo que a cultura digital seja integrada às práticas pedagógicas de maneira equilibrada, intencional e alinhada aos princípios do desenvolvimento integral da criança.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL

Lev Vygotsky, importante teórico da psicologia histórico-cultural, destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação de instru-

mentos culturais. Embora suas teorias tenham sido elaboradas antes do surgimento das tecnologias digitais contemporâneas, seus conceitos oferecem importantes contribuições para compreender o uso pedagógico dessas ferramentas na educação infantil.
Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem precede o desenvolvimento e ocorre por meio da interação com o outro. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem ser compreendidas como instrumentos mediadores que ampliam as possibilidades de aprendizagem, desde que utilizadas de forma intencional e mediada pelo professor.
A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito central na teoria vygotskiana e refere-se à distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes. As tecnologias, quando utilizadas adequadamente, podem auxiliar nesse processo, oferecendo suporte às aprendizagens e ampliando as capacidades da criança.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DIGITAL NA INFÂNCIA

A educação digital na educação infantil apresenta diversos desafios, entre os quais se destacam a formação dos professores, a infraestrutura das instituições educacionais, a desigualdade no acesso às tecnologias e a resistência de algumas famílias e profissionais da educação. Muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias às práticas pedagógicas de forma crítica e consciente.
A formação continuada dos professores é um aspecto fundamental para superar esses desafios, pois possibilita o desenvolvimento de competências pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Além disso, é necessário investimento em infraestrutura adequada, garantindo acesso a recursos tecnológicos de qualidade.
Por outro lado, as possibilidades da educação digital na infância são amplas e promissoras. As tecnologias podem ampliar as formas de expressão das crianças, estimular a criatividade, favorecer aprendizagens colaborativas e fortalecer a relação entre escola e família. Quando bem conduzida, a educação digital contribui para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil na era digital configura-se como um dos temas mais relevantes no cenário educacional contemporâneo, pois reflete as profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a infância. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a inserção das tecnologias digitais na educação infantil não deve ocorrer de forma aleatória, improvisada ou meramente instrumental, mas fundamentada em princípios pedagógicos sólidos, referenciais teóricos consistentes e nas orientações dos documentos normativos que regem a educação brasileira.
A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstrou que a cultura digital é reconhecida como parte integrante do processo educativo desde a educação infantil, devendo ser trabalhada de maneira ética, crítica e responsável. Conforme destaca a BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), "as crianças devem vivenciar experiências que favoreçam o uso de diferentes linguagens, incluindo a digital, de modo contextualizado e significativo". Tal orientação reforça que a tecnologia não substitui as interações humanas, mas amplia as possibilidades de expressão, comunicação e construção do conhecimento quando mediada adequadamente.
As contribuições teóricas de Lev Vygotsky permitiram compreender que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação de instrumentos culturais. Nesse contexto, as tecnologias digitais podem atuar como importantes mediadoras do processo educativo, desde que utilizadas com acompanhamento intencional do professor e integradas às experiências sociais das crianças. Vygotsky (1998, p. 97) afirma que "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental", o que reforça a necessidade de planejamento pedagógico no uso das tecnologias e evidencia que o recurso digital, por si só, não garante aprendizagem.
Além disso, tornou-se evidente que um dos principais desafios da educação infantil na era digital reside na formação docente. Mui-

tos professores ainda se sentem inseguros diante das constantes inovações tecnológicas, o que pode resultar em uso superficial ou excessivamente técnico dos recursos digitais. Dessa forma, investir em formação continuada é condição essencial para que os educadores desenvolvam competências pedagógicas que lhes permitam integrar as tecnologias de forma crítica, criativa e alinhada aos objetivos educacionais.

Outro ponto relevante diz respeito ao equilíbrio entre experiências digitais e vivências concretas próprias da infância. A criança aprende por meio do brincar, do movimento, da experimentação sensorial e da interação com seus pares. Portanto, a tecnologia deve complementar — e não substituir — essas experiências fundamentais. O uso excessivo e descontextualizado de dispositivos digitais pode comprometer aspectos importantes do desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor.

Destaca-se também a importância da participação da família nesse processo. A educação digital não se restringe ao espaço escolar, pois as crianças estão cada vez mais expostas às tecnologias em casa. Assim, a parceria entre escola e família torna-se indispensável para orientar o uso consciente das mídias digitais, promover a segurança online e estabelecer limites adequados ao tempo de exposição às telas.

Sob a perspectiva das possibilidades, verificou-se que as tecnologias digitais podem enriquecer significativamente as práticas pedagógicas na educação infantil. Recursos como aplicativos educativos, vídeos interativos, jogos digitais e plataformas de comunicação podem estimular a criatividade, favorecer a resolução de problemas, ampliar o repertório cultural e fortalecer a autonomia das crianças. Quando utilizados de forma planejada, esses recursos contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo.

Conclui-se, portanto, que a educação infantil na era digital exige postura equilibrada, crítica e reflexiva. Não se trata de rejeitar a tecnologia nem de adotá-la de maneira irrestrita, mas de compreender seu potencial educativo e seus limites. O uso consciente das tecnologias pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, estimular a criatividade, fortalecer vínculos sociais e enriquecer as experiências educativas, desde que orientado por intencionalidade pedagógica.

Por fim, reafirma-se que a tecnologia deixa de ser percebida como ameaça ao desenvolvimento infantil e passa a ser compreendida como aliada do processo educativo, capaz de contribuir para a formação de crianças mais críticas, criativas, autônomas e preparadas para viver em uma sociedade cada vez mais digitalizada. Contudo, essa contribuição só se concretiza mediante políticas públicas consistentes, infraestrutura adequada e compromisso coletivo com uma educação que valorize tanto a inovação quanto as especificidades da infância.

REFERÊNCIAS

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. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

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

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. Infância e educação infantil. Campinas: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RESUMO

O artigo analisa como as interações humanas estruturam o desenvolvimento cognitivo nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural e das concepções psicogenéticas. O estudo adota método qualitativo, de caráter teórico-analítico, ao examinar contribuições de Vygotsky, Wallon, Tardif e Lessard, bem como diretrizes presentes na Base Nacional Comum Curricular, para compreender de que modo relações sociais, vínculos pedagógicos e práticas colaborativas influenciam a aprendizagem. A análise descreve que a mediação docente, a cooperação entre pares e o clima socioemocional da sala de aula constituem elementos determinantes para o avanço das funções psicológicas superiores, especialmente no que se refere à internalização cultural, ao desenvolvimento da autonomia e ao fortalecimento de competências cognitivas e socioemocionais. O estudo evidencia que ambientes educativos pautados pelo diálogo, pela escuta e pela participação ativa ampliam a disponibilidade do estudante para aprender, potencializam a elaboração de significados e favorecem o engajamento intelectual. As considerações finais afirmam que as interações humanas configuram o núcleo do processo educativo e que práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas em abordagens humanizadoras e metodologias ativas, podem promover aprendizagens mais significativas, éticas e integradas. Ao concluir, o artigo reforça que a escola, ao organizar seu trabalho pedagógico com foco nas relações, contribui para o desenvolvimento integral do aluno e para a construção de uma cultura escolar mais democrática e formativa.
PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento cognitivo; interações humanas; mediação pedagógica; metodologias ativas; anos iniciais.
ABSTRACT

This article analyzes how human interactions structure cognitive development in early elementary education. It adopts a qualitative, theoretical-analytical approach to examine contributions from Vygotsky, Wallon, Tardif, and Lessard, as well as guidelines from the Brazilian National Curriculum. The study demonstrates that teacher mediation, peer cooperation, and the socioemotional climate of the classroom are central to the development of higher mental functions, autonomy, and socioemotional skills. It concludes that dialogic, collaborative, and humanizing practices enhance student engagement, promote meaningful learning, and strengthen the school's role in fostering integral development and democratic educational culture.
KEY-WORDS: Cognitive development; Human interactions; Pedagogical mediation; Active methodologies; Early elementary education.

1. INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento cognitivo na educação básica requer a análise das relações sociais que estruturam a construção do conhecimento e definem o modo como os estudantes se apropriam das práticas culturais mediadas pela escola. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) afirma que o aprendizado não ocorre de maneira isolada, pois resulta das interações estabelecidas entre sujeitos, linguagem e mediações simbólicas que constituem o ambiente escolar. Nessa concepção, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da qualidade das trocas sociais, que orientam a internalização de instrumentos culturais e favorecem a reorganização do pensamento.

Ao considerar a articulação entre emoção e cognição, Wallon (1975) destaca que o desenvolvimento humano não se limita a aspectos racionais, mas envolve dimensões afetivas e relacionais que influenciam diretamente a atenção, a memória e a disponibilidade para aprender. Para o autor, o processo educativo deve integrar corpo, emoção e inteligência, de modo que a criança encontre condições emocionais favoráveis para explorar o meio e construir significados. Em coerência com essa perspectiva, o clima escolar e os víncu-

los estabelecidos em sala de aula tornam-se componentes fundamentais para o processo de aprendizagem. Como aponta Antunes (2011, p. 123), "o sujeito aprende em interação e depende de condições emocionais que possibilitem a mobilização de seu potencial cognitivo", ressaltando a centralidade das relações humanas no cotidiano escolar.

Além disso, estudos contemporâneos evidenciam que a prática docente se constitui essencialmente como atividade interacional. Tardif e Lessard (2014) afirmam que o trabalho pedagógico acontece nas relações que os professores estabelecem com os alunos, com o conhecimento e com a instituição, e tais relações determinam não apenas o clima da sala de aula, mas também o próprio processo de ensinar e aprender. De acordo com essa perspectiva, compreender como as interações se estruturam nos anos iniciais torna-se fundamental para analisar a aprendizagem em sua dimensão integral, articulando aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Diante desses elementos, este artigo tem como objetivo analisar como as interações humanas contribuem para o desenvolvimento cognitivo nos anos iniciais do ensino fundamental, à luz de referenciais clássicos e contemporâneos da educação, discutindo fundamentos teóricos, metodológicos e implicações para a prática pedagógica. A partir dessa análise, busca-se apresentar reflexões que possibilitem compreender o papel das relações escolares na formação integral dos estudantes e na construção de ambientes mais humanizadores e colaborativos.

2. DESENVOLVIMENTO

2. 1. Materiais e Métodos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem teórico-bibliográfica, cujo objetivo é analisar como as interações humanas contribuem para o desenvolvimento cognitivo nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme Severino (2010), a pesquisa bibliográfica utiliza material já elaborado e sistematizado, permitindo ao pesquisador compreender interpretações produzidas pela literatura científica sobre determinado tema. No caso deste artigo, tal abordagem possibilita examinar perspectivas teóricas que discutem desenvolvimento humano, mediação, aprendizagem e práticas pedagógicas.

Os materiais utilizados consistem em obras clássicas da psicologia e da educação — especialmente Vygotsky, Wallon e Tardif —, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como produções acadêmicas contemporâneas que tratam das relações pedagógicas, metodologias ativas e processos de aprendizagem. A seleção dessas fontes seguiu o critério de relevância na área da educação, priorizando autores reconhecidos e estudos alinhados às discussões sobre desenvolvimento cognitivo e relações humanas na escola.

O percurso metodológico envolveu três etapas principais. A primeira consistiu na leitura exploratória das obras, visando identificar conceitos-chave e fundamentos teóricos relacionados ao tema. Em seguida, realizou-se a leitura seletiva e analítica dos textos, com o objetivo de organizar categorias como mediação, interação, emoção e cognição, conforme orientações de Lakatos e Marconi (2003) para análise de conteúdo em pesquisas bibliográficas. Por fim, procedeu-se à síntese interpretativa, etapa na qual as ideias dos autores foram articuladas para compor uma discussão integrada acerca das contribuições da perspectiva histórico-cultural e psicogenética para o entendimento da aprendizagem nos anos iniciais.

Assim, este estudo não se fundamenta em coleta de dados empíricos, mas em análise interpretativa da literatura especializada, permitindo compreender como diferentes referenciais teóricos convergem para explicar a centralidade das interações humanas no processo de desenvolvimento cognitivo. Esse método possibilita construir reflexões fundamentadas e coerentes com o debate acadêmico, preservando o rigor teórico exigido na produção científica.

2. 2. Pressupostos Teóricos do Desenvolvimento Cognitivo

A análise do desenvolvimento cognitivo no

contexto escolar exige o retorno a fundamentos teóricos que tratam do papel da cultura, das relações sociais e das dimensões emocionais na constituição dos processos psicológicos. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma das que mais influenciaram os debates pedagógicos contemporâneos, ao defender que o desenvolvimento mental humano tem origem social. Para o autor, a aprendizagem não se reduz à aquisição individual de conceitos, mas constitui um processo profundamente mediado, no qual o sujeito se apropria de instrumentos culturais elaborados histórica e socialmente (VYGOTSKY, 1991). Assim, a interação não é um recurso adicional ao ensino, mas o elemento que permite que as funções psicológicas superiores se desenvolvam.

A mediação ocupa papel central nessa teoria. Não há relação direta entre o indivíduo e o mundo; o conhecimento é produzido a partir da utilização de signos — principalmente a linguagem — que reorganizam a atividade mental. A apropriação desses signos possibilita que o estudante avance de formas elementares de pensamento para formas mais complexas e abstratas, caracterizando um processo de internalização. Essa transformação ocorre, conforme Vygotsky, por meio da colaboração entre sujeitos, o que justifica a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP expressa o potencial de aprendizagem que se manifesta quando o estudante recebe auxílio de um outro mais experiente, permitindo-lhe realizar tarefas que ainda não conseguiria sozinho. Desse modo, o desenvolvimento cognitivo não é resultado de maturação natural, mas consequência das interações sociais que desafiam, orientam e expandem as capacidades do aprendiz.

Além das contribuições histórico-culturais, Henri Wallon amplia o debate ao compreender o desenvolvimento humano como um processo complexo que articula emoções, movimento e cognição. Para Wallon (1975), o indivíduo é integrado; não é possível separar afetividade e inteligência sem comprometer a compreensão do próprio sujeito. As fases do desenvolvimento propostas pelo autor revelam que o afeto desempenha função estruturante nas primeiras experiências da criança, influenciando sua participação no meio social, suas respostas corporais e sua relação com a aprendizagem. Em ambientes educativos que promovem acolhimento, segurança emocional e vínculo, a criança tende a mobilizar melhor suas capacidades cognitivas, mostrando-se mais disponível para investigar, questionar, dialogar e construir significados. Por outro lado, contextos marcados por tensões, punições e ausência de empatia podem gerar retraimento, ansiedade e resistência às atividades escolares, prejudicando o desenvolvimento intelectual.

A articulação entre Vygotsky e Wallon permite compreender o desenvolvimento cognitivo como fenômeno ao mesmo tempo social e afetivo. Enquanto a teoria histórico-cultural destaca o papel das interações e da linguagem na construção do pensamento, a psicogênese walloniana enfatiza que a aprendizagem depende de condições emocionais favoráveis que permitam ao sujeito engajar-se com curiosidade e segurança no processo de descoberta. Essa leitura integrada reforça que a escola não pode restringir-se à transmissão de conteúdos, mas deve constituir um ambiente no qual as relações pedagógicas, o clima emocional e o diálogo sejam elementos intencionalmente estruturados para favorecer o desenvolvimento global das crianças. Nesse debate, também se destacam as contribuições de Tardif e Lessard, que analisam o trabalho docente como atividade essencialmente interacional. Para os autores, a docência ocorre nas relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento, e a qualidade dessas relações influencia de modo direto os processos de aprendizagem. Tardif e Lessard (2014) defendem que o ato de ensinar implica não apenas domínio de saberes específicos, mas também capacidade de estabelecer vínculos, negociar significados, conduzir interações e promover participação. Isso significa que o desenvolvimento cognitivo não se limita às operações mentais individuais, mas é moldado pelas dinâmicas sociais que caracterizam o cotidiano escolar.

Ao incorporar essas diferentes perspectivas, torna-se evidente que o desenvolvimento cognitivo é resultado de múltiplos fatores que interagem entre si. As dimensões emocionais, sociais e culturais não apenas acompanham o processo de aprendizagem, mas

o constituem. Tal compreensão é especialmente relevante nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que a criança consolida habilidades psicológicas fundamentais, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal, autorregulação e autonomia intelectual. Nesse período, as experiências interacionais vivenciadas na escola têm impacto significativo e duradouro, influenciando a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento e com o ambiente educativo ao longo de sua trajetória escolar.

Portanto, os pressupostos teóricos apresentados demonstram que o desenvolvimento cognitivo deve ser analisado em sua totalidade, integrando aspectos emocionais, culturais e sociais. Ao compreender essa complexidade, a escola torna- se capaz de desenvolver práticas pedagógicas que reconhecem a centralidade das interações humanas e promovem aprendizagens mais profundas, colaborativas e significativas. Essa base teórica fundamenta as análises posteriores deste artigo e orienta a discussão sobre o papel da mediação, da linguagem e das estratégias pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem.

2.3. O Papel da Mediação e da Linguagem na Aprendizagem Escolar

A mediação constitui um dos conceitos centrais para compreender como se estrutura a aprendizagem escolar. Na perspectiva histórico-cultural, o professor não atua como transmissor de informações, mas como mediador que organiza, orienta e qualifica as relações entre o estudante e o conhecimento. Vygotsky (1991) argumenta que a interação entre sujeitos é o ponto de partida para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a criança aprende a partir de experiências compartilhadas, interiorizando modos de agir e pensar que inicialmente pertencem ao plano social. Assim, a mediação não é apenas uma estratégia pedagógica; é a própria base da aprendizagem.

A linguagem ocupa papel privilegiado nesse processo. Para Vygotsky (1991), os signos linguísticos funcionam como ferramentas psicológicas que reorganizam o pensamento e possibilitam que o estudante avance de modos espontâneos de raciocínio para formas mais elaboradas e abstratas. A fala, inicialmente dirigida ao

outro, transforma-se gradualmente em fala interna, permitindo que a criança planeje ações, regule comportamentos e desenvolva autonomia intelectual. A linguagem, portanto, não é um sistema neutro de comunicação, mas uma ferramenta de construção cognitiva, que dá forma ao pensamento e possibilita a elaboração de conceitos.

Nesse sentido, o ambiente escolar precisa favorecer práticas dialógicas, que criem oportunidades para que o estudante participe de interações significativas. O diálogo, entendido como construção conjunta de sentidos, permite que as crianças expressem suas ideias, confrontem diferentes pontos de vista e desenvolvam argumentação. Ele também contribui para a formação de vínculos sociais e para o estabelecimento de uma cultura escolar cooperativa. De acordo com Freire (1996), o ato de ensinar exige abertura ao diálogo, pois somente em relações permeadas pela escuta, pelo respeito e pela troca é possível promover aprendizagens críticas e emancipadoras. Assim, a linguagem torna-se elemento estruturante da relação pedagógica e do processo cognitivo.

Além disso, a mediação entre pares desempenha papel importante nos anos iniciais. Alunos mais experientes podem ajudar aqueles que apresentam dificuldades, reorganizando explicações, demonstrando procedimentos e compartilhando estratégias cognitivas. Essa colaboração favorece o desenvolvimento de ambos: quem ensina precisa estruturar o pensamento e explicitar raciocínios, enquanto quem aprende recebe apoio acessível e ajustado à própria zona de desenvolvimento. Essa dinâmica cooperativa amplia as possibilidades de interação e reforça a ideia de que o conhecimento é socialmente construído.

A mediação docente, por sua vez, implica escolhas pedagógicas cuidadosas. O professor precisa criar situações de aprendizagem que desafiem o estudante, sem ultrapassar sua capacidade de resolução. Para isso, deve observar, avaliar e ajustar continuamente sua intervenção, de modo a oferecer o apoio ne-

cessário para que o aluno avance gradualmente. A ação pedagógica, portanto, é intencional e exige sensibilidade para identificar o momento oportuno de intervir, orientar, questionar ou permitir que a criança explore sozinha. Conforme Libâneo (2012), ensinar consiste em organizar atividades que ampliem progressivamente a capacidade cognitiva dos estudantes, mobilizando-os para a reflexão e para a elaboração conceitual.

Outro aspecto importante diz respeito à linguagem como prática cultural. Os modos de falar, argumentar, narrar e explicar variam conforme o contexto social e influenciam a forma como as crianças se posicionam diante das tarefas escolares. Assim, a escola precisa reconhecer a diversidade linguística dos estudantes e promover práticas que valorizem diferentes repertórios culturais. Quando o ambiente educativo legitima as formas de expressão das crianças, elas se sentem mais incluídas e desenvolvem maior segurança para participar das interações pedagógicas.

A mediação também se manifesta por meio de recursos didáticos, tecnologias e materiais que ampliam o acesso ao conhecimento. Livros, jogos, mapas, objetos manipuláveis, experimentos, vídeos e recursos digitais funcionam como instrumentos culturais que possibilitam novas formas de compreender a realidade. Quando utilizados de maneira intencional e articulada aos objetivos pedagógicos, esses materiais favorecem a construção de significados e criam condições para que os estudantes se apropriem de conceitos de forma mais ativa.

Dessa forma, o papel da mediação e da linguagem na aprendizagem escolar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. A interação orientada, o uso consciente da linguagem e o diálogo constante constituem elementos indispensáveis para que o estudante avance na elaboração de conhecimentos. Ao reconhecer a centralidade dessas práticas, a escola amplia sua capacidade de promover aprendizagens significativas, colaborativas e humanizadoras, consolidando-se como espaço de formação integral.

2.4. Dimensões emocionais, sociais e cognitivas no processo educativo

Compreender o desenvolvimento cognitivo de forma integrada implica reconhecer que a aprendizagem não resulta apenas de operações mentais, mas emerge da interação entre emoções, vínculos sociais e experiências cognitivas. O processo educativo envolve, simultaneamente, sentir, agir e pensar, e a qualidade dessa integração determina a forma como o estudante se abre — ou se fecha — às possibilidades de aprender. Wallon (1975) já enfatizava que a criança é um ser total, cujos aspectos afetivos e motores não podem ser dissociados da evolução intelectual. Assim, a sala de aula não constitui apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um ambiente vivo, onde relações, afetos e práticas simbólicas moldam a construção do conhecimento.

A dimensão emocional exerce papel decisivo nesse processo. Crianças que se sentem acolhidas, reconhecidas e pertencentes ao grupo apresentam maior segurança para explorar situações novas, lidar com desafios cognitivos e sustentar a atenção em atividades mais complexas. Em contrapartida, quando o ambiente escolar se organiza de forma punitiva, rígida ou pouco sensível às necessidades dos estudantes, tendem a ocorrer retraimento, baixa participação e resistência às propostas pedagógicas. Segundo Antunes (2011, p. 47), “o afeto cria condições para que a inteligência se mobilize”, indicando que a emoção não é um complemento da cognição, mas uma condição para que ela se realize de maneira plena.

Do ponto de vista social, as interações estabelecidas no cotidiano escolar estruturam modos de participação e influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo. Relações marcadas pelo diálogo, pelo respeito e pela cooperação fortalecem o engajamento dos estudantes e criam oportunidades para confrontar ideias, compartilhar estratégias e elaborar novos significados. Nessas situações, a criança não aprende apenas com o professor, mas também com seus pares, internalizando práticas sociais que se traduzem em habilidades de argumentação, negociação e resolução de problemas. A escola, nesse sentido, torna-se espaço de aprendizagem e convivência, e ambas as dimensões se retroalimentam.

A dimensão cognitiva, por sua vez, não se

desenvolve isoladamente. A capacidade de raciocinar, classificar, relacionar conceitos e formular hipóteses depende da qualidade das experiências oferecidas pela escola e das relações que sustentam essas experiências. Um ambiente emocionalmente seguro e socialmente colaborativo favorece a curiosidade e a disposição para aprender, permitindo que os estudantes avancem para níveis mais complexos de pensamento. Assim, a cognição emerge não como fenômeno individual, mas como resultado da interação entre sujeito, meio e práticas culturais.

É nesse ponto que a integração entre emoção, socialização e cognição se torna evidente. O desenvolvimento escolar se fortalece quando essas três dimensões dialogam harmonicamente, possibilitando que a criança mobilize seus recursos internos com maior profundidade. Essa perspectiva amplia a visão restrita de aprendizagem como mero acúmulo de informações e reconduz o olhar para a formação integral do estudante. Em vez de considerar o aluno como receptor de conteúdos, essa abordagem o reconhece como sujeito ativo, que interpreta, questiona, cria hipóteses e atribui sentidos ao que aprende — sempre a partir dos vínculos que estabelece e das emoções que experimenta. Portanto, compreender as dimensões emocionais, sociais e cognitivas como partes indissociáveis do processo educativo é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras e coerentes com o desenvolvimento infantil. Ao valorizar cada uma dessas dimensões, o professor amplia a potência formativa da escola e cria condições para que a aprendizagem aconteça de maneira plena, significativa e duradoura.

2.5. A Sala de Aula como Espaço Interacional

A sala de aula é um microssistema social complexo, no qual circulam práticas culturais, valores, modos de organização do trabalho pedagógico e experiências afetivas que moldam a aprendizagem. Embora muitas vezes seja concebida como espaço destinado primordialmente ao estudo dos conteúdos curriculares, sua função extrapola a transmissão de conhecimento: ela constitui um ambiente interacional que produz sentidos, regula comportamentos, organiza expectativas e estrutura relações de poder e cooperação entre seus participantes. Assim, compreender o papel da sala de aula implica analisá-la como ambiente vivo e dinâmico, que influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Nesse contexto, o professor atua como organizador das situações de interação. Sua postura, sua forma de conduzir a comunicação, a maneira como estrutura as atividades e o modo como acolhe as expressões dos estudantes determinam grande parte da circulação de sentidos presente no espaço educativo. Tardif e Lessard (2014) afirmam que o trabalho docente é essencialmente interativo, pois envolve tomadas de decisão contínuas diante das respostas, necessidades e características dos alunos. Para os autores, “o ensino se realiza na relação com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 32), evidenciando que a prática pedagógica não existe fora das trocas humanas que a constituem.

A sala de aula também é o espaço onde as crianças aprendem a negociar significados. Elas testam hipóteses, argumentam, discordam, fazem perguntas e elaboram respostas. Essas ações não são apenas manifestações comunicativas: elas representam operações cognitivas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento. Quando o ambiente favorece a participação, a escuta ativa e o respeito às diferentes formas de expressão, a interação se converte em oportunidade para ampliar habilidades de linguagem, resolver problemas e construir novos entendimentos. Por outro lado, ambientes rígidos, centrados exclusivamente na exposição oral do professor, limitam a autonomia e reduzem o engajamento intelectual dos estudantes.

As relações construídas na sala de aula também têm forte impacto emocional. Um ambiente acolhedor fortalece sentimentos de pertencimento, segurança e motivação. Crianças que se sentem reconhecidas e valorizadas tendem a participar mais, arriscar respostas, expressar dúvidas e cooperar com os colegas. Já o medo de errar, o excesso de cobranças e a ausência de empatia podem produzir retraimento e ansiedade, prejudicando diretamente o rendimento es-

colar. A afetividade, portanto, não é característica secundária da sala de aula: é componente estruturante da aprendizagem e precisa estar incorporada ao planejamento e à ação docente.

Outro aspecto relevante diz respeito às normas e regras que organizam a convivência escolar. Elas podem ser impostas verticalmente ou construídas coletivamente. Quando os estudantes participam de sua elaboração, tornam-se corresponsáveis pelo ambiente, desenvolvendo senso de responsabilidade e competências socioemocionais como empatia, autocontrole e cooperação. Essa participação ativa reforça o caráter democrático da sala de aula e contribui para que a aprendizagem se torne mais significativa, pois o aluno reconhece que faz parte de um espaço que o escuta e o respeita.

Além disso, a sala de aula é atravessada por múltiplas linguagens: verbal, corporal, visual, tecnológica, artística. O uso intencional desses recursos pode ampliar as possibilidades de participação e favorecer a expressão de diferentes modos de aprender. A presença de objetos manipuláveis, jogos, material concreto, recursos digitais e atividades colaborativas transforma o ambiente em cenário de investigação e descoberta, rompendo com a lógica tradicional de ensino centrado exclusivamente na exposição oral.

Assim, a sala de aula deve ser compreendida como espaço de convivência, criação e produção de conhecimento. Ela não é um local neutro, mas um ambiente permeado por valores, expectativas e interações que estruturam profundamente os processos de aprendizagem. Ao reconhecer essa complexidade, o professor pode planejar ações pedagógicas que favoreçam a comunicação, o trabalho coletivo, a autonomia e a construção de significados. Dessa forma, a sala de aula se torna não apenas o cenário da aprendizagem, mas seu motor, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

2.6 Implicações Pedagógicas e Desafios Contemporâneos

As discussões sobre mediação, linguagem, afetividade e interação permitem compreender que o desenvolvimento cognitivo não depende apenas de fatores individuais, mas da qualidade das práticas pedagógicas que estruturam o ambiente escolar. Assim, um dos principais desafios contemporâneos da educação consiste em transformar a escola em espaço efetivamente humanizador, no qual a aprendizagem seja concebida como processo social, colaborativo e emocionalmente significativo. Isso exige repensar a função docente, a organização curricular e as relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se indispensável que o professor adote práticas que mobilizem os estudantes como participantes ativos do processo de aprendizagem. Metodologias que valorizam o diálogo, os projetos colaborativos, a investigação e a resolução de problemas favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que fortalecem a autonomia intelectual. Conforme afirma Libâneo (2012, p. 58), “o ensino precisa provocar a atividade mental do aluno”, indicando que a ação pedagógica deve ir além da exposição de conteúdos, buscando engajar o estudante em experiências que estimulem reflexão, análise e construção de significados.

Outro desafio central refere-se às desigualdades sociais que atravessam o ambiente escolar. Crianças chegam à escola com repertórios culturais, emocionais e linguísticos distintos, e essas diferenças influenciam diretamente suas possibilidades de participação. Cabe ao professor criar oportunidades para que todos os estudantes se expressem, sejam ouvidos e desenvolvam suas potencialidades. Isso implica reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor, adaptar estratégias didáticas e promover práticas inclusivas que garantam equidade no acesso ao conhecimento.

Além disso, as mudanças socioculturais e tecnológicas dos últimos anos têm reconfigurado o modo como crianças aprendem, interagem e se relacionam com a informação. A presença de múltiplas linguagens, plataformas digitais, dispositivos móveis e redes sociais demanda que a escola reorganize suas práticas para dialogar com esse novo cenário. Entretanto, o uso de tecnologias não pode ser reduzido ao entretenimento ou à substituição de atividades tradicionais:

ele deve integrar-se ao projeto pedagógico de forma crítica, ética e mediada, permitindo que os estudantes utilizem os recursos digitais como ferramentas cognitivas, e não como estímulos dispersivos.

O trabalho docente também enfrenta pressões estruturais, como turmas numerosas, instabilidade emocional dos alunos, acúmulo de responsabilidades e demandas burocráticas. Essas condições impactam diretamente o clima da sala de aula e exigem suporte institucional, formação continuada e políticas educacionais que reconheçam a complexidade da prática pedagógica. Sem tais condições, mesmo as metodologias mais inovadoras tornam-se insuficientes para promover transformações profundas na aprendizagem.

Faz-se necessário destacar que a escola contemporânea vive o desafio de conciliar a formação acadêmica com a formação humana. Espera-se que o estudante desenvolva competências cognitivas robustas, mas também habilidades socioemocionais que lhe permitam lidar com conflitos, comunicar-se, trabalhar em grupo e participar de forma ética na sociedade. Esse movimento exige práticas pedagógicas integradas, que articulem razão, emoção e convivência, reconhecendo que o desenvolvimento cognitivo é inseparável das relações humanas que o sustentam.

Portanto, as implicações pedagógicas e os desafios atuais apontam para a necessidade de uma escola que compreenda a aprendizagem como fenômeno multidimensional. Isso implica práticas intencionais, sensíveis e colaborativas, capazes de assegurar que cada estudante encontre condições para desenvolver-se plenamente — no plano cognitivo, social e emocional.

3. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que as interações humanas constituem o núcleo estruturante do desenvolvimento cognitivo nos anos iniciais do ensino fundamental. As perspectivas de Vygotsky, Wallon, Tardif e de outros autores permitem compreender que aprender não é apenas um ato individual, mas um processo social, cultural e emocionalmente mediado. A linguagem, a mediação pedagógica, o clima escolar e as práticas colaborativas configuram-se como elementos fundamentais para que os estudantes avancem em suas capacidades cognitivas e construam significados de forma ativa e contextualizada.

Os aspectos afetivos e sociais discutidos mostram que a aprendizagem depende da qualidade dos vínculos estabelecidos entre professores, alunos e pares. Ambientes acolhedores, dialógicos e cooperativos favorecem a participação, a autorregulação, a curiosidade e a autonomia intelectual. Por outro lado, espaços marcados por rigidez, punição ou ausência de empatia tendem a limitar a expressão das crianças e a reduzir sua disponibilidade para aprender.

As reflexões sobre metodologias ativas, mediação e desafios contemporâneos corroboram a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Em uma sociedade atravessada por transformações tecnológicas, desigualdades sociais e novas demandas formativas, a escola precisa repensar suas estratégias para promover aprendizagens mais profundas, críticas e inclusivas.

Conclui-se que as interações humanas não apenas influenciam a aprendizagem, mas a constituem. O desenvolvimento cognitivo ocorre de forma integrada às dimensões emocionais e sociais, exigindo que a ação pedagógica seja planejada de modo intencional, sensível e humanizador. Dessa forma, a escola reafirma seu papel formativo e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para participar de maneira ética, solidária e crítica da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1975.

EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

LUCILENE FERNANDES DE ALMEIDA LIMA

RESUMO

O presente estudo abordará o direito à educação, como direito humano fundamental, o qual desempenha papel central na formação das pessoas e no desenvolvimento de habilidades que lhes permitam uma vida significativa. Nesse sentido, observa-se que as tensões sociais relacionadas à educação refletem questões complexas, como a proibição de manifestações culturais em ambientes escolares, o financiamento público para instituições educacionais específicas, políticas que negligenciam as minorias linguísticas e a persistente desigualdade no acesso educacional entre meninos e meninas. Esses conflitos ilustram a dificuldade em equilibrar o respeito às tradições culturais com a promoção de uma educação inclusiva e universal, enquanto se busca preservar a coesão social. Tais dilemas exigem reflexões profundas sobre os limites da autonomia parental em relação à educação dos filhos e sobre o papel do Estado na regulação do direito à educação. A problemática central que orienta este estudo é compreender como o direito à educação pode ser efetivamente garantido em um cenário de diversidade cultural e desigualdade estrutural. A questão central envolve a definição de responsabilidades entre Estado, sociedade e família, no sentido de garantir uma educação que respeite as especificidades individuais e culturais, sem comprometer os princípios de igualdade e inclusão. O objetivo principal deste trabalho é analisar o direito à educação como um direito social, explorando sua natureza e os desafios para sua implementação. Busca-se discutir como as responsabilidades entre os diversos atores – Estado, sociedade e famílias – podem ser distribuídas de forma a garantir que a educação seja acessível e inclusiva. Além disso, o estudo propõe-se a identificar estratégias que promovam a articulação entre diferentes esferas sociais, considerando as demandas contemporâneas por equidade e respeito à diversidade. A relevância do tema está na sua centralidade para a construção de uma sociedade mais justa, onde a educação desempenha papel transformador ao assegurar o desenvolvimento humano e a coesão social. As dificuldades associadas à implementação desse direito revelam a necessidade de mudanças substanciais nas políticas públicas e nas práticas educacionais. Assim, o estudo destaca a importância de um esforço coletivo e integrado, envolvendo todas as partes interessadas, para superar barreiras e garantir que o direito à educação seja efetivamente exercido. Finalmente, ao abordar essas questões, pretende-se contribuir para um debate mais aprofundado sobre os desafios e as perspectivas para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva e universal.

PALAVRAS-CHAVE: Direito; Educação; Equidade; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação é amplamente reconhecida como um direito humano fundamental, essencial para o desenvolvimento individual e coletivo. Esse direito não apenas assegura o acesso ao conhecimento, mas também promove a formação de habilidades que permitem às pessoas conduzirem suas vidas de maneira significativa, participando plenamente em uma sociedade dinâmica e em constante transformação. Para que esse direito seja efetivo, é indispensável que a educação seja de qualidade e acessível a todos, refletindo o compromisso com a igualdade de oportunidades e a dignidade humana.

A igualdade de acesso à educação emerge como um princípio norteador, que complementa o princípio da não discriminação. No entanto, a concretização desse ideal enfrenta desafios significativos em um mundo marcado por crescente diversidade cultural, religiosa e étnica. Questões como a proibição de símbolos culturais ou religiosos em ambientes escolares, as demandas por financiamento público para escolas de orientação específica, as políticas que negligenciam as minorias linguísticas e as disparidades de gênero no acesso à educação ilustram os dilemas enfrentados pelas so-

ciedades contemporâneas. Esses conflitos evidenciam a complexidade de equilibrar o respeito às tradições culturais com a necessidade de promover uma educação inclusiva e universal.

Diante desse cenário, surgem questões cruciais: como preservar uma cultura cívica que promova a coesão social em meio às divisões culturais? Até que ponto os governos podem intervir nos desejos dos pais em relação à educação de seus filhos, e com base em quais critérios? Essas perguntas refletem as dificuldades em alinhar interesses individuais e coletivos, ressaltando a necessidade de um debate aprofundado sobre as responsabilidades compartilhadas entre Estado, sociedade e família na garantia do direito à educação.

Embora a educação seja reconhecida como um processo indispensável para a formação cidadã, os pais também possuem interesses legítimos e responsabilidades no que diz respeito à educação de seus filhos. Contudo, esses interesses não podem ser vistos de forma isolada, especialmente quando entram em conflito com princípios fundamentais como igualdade de acesso e bem-estar coletivo. A tensão entre a autonomia parental e a responsabilidade do Estado em assegurar uma educação inclusiva e de qualidade é um tema central nas discussões sobre o direito à educação.

Ao considerar a educação como um direito social, reafirma-se a obrigação do Estado e da sociedade em oferecer condições para que todos tenham acesso a um ensino de qualidade. Essa responsabilidade, entretanto, não exclui a participação ativa dos pais no processo educacional, mas requer um equilíbrio cuidadoso na alocação de responsabilidades. A questão de como dividir a autoridade educacional entre as esferas pública e privada permanece um desafio que exige atenção especial, dado seu impacto direto na efetivação do direito à educação.

No mais, este estudo ressaltará a existência e o caráter desse direito, destacando a importância de uma atuação coletiva entre Estado, sociedade e família para sua implementação. O enfoque na articulação entre essas esferas busca contribuir para a construção de um sistema educacional que respeite a diversidade cultural e assegure a igualdade de oportunidades, reafirmando a educação como um direito essencial para a transformação social e o desenvolvimento humano.

EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO NO MUNDO

No mundo globalizado e interconectado, a convivência pacífica é essencial para a sobrevivência da humanidade. Este imperativo moral, social e político exige estratégias que promovam a compreensão mútua e a cooperação. Nesse contexto, a educação surge como um pilar central para fortalecer laços entre diferentes culturas, identidades e tradições. A Comissão Internacional da UNESCO destacou a importância da educação como um meio de ensinar tanto a diversidade da humanidade quanto a interdependência entre todos os indivíduos, evidenciando seu papel no fortalecimento da coesão social e da tolerância (UNESDOC, 2010, p. 7). Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado individual, mas também prepara os cidadãos para um mundo plural e complexo.

Contudo, a educação enfrenta uma série de desafios decorrentes das transformações sociais e culturais do século XXI. Questões como diversidade cultural, identidade nacional e integração social colocam a educação em uma encruzilhada. A crise em países europeus e asiáticos, relacionada à imigração e à diversidade religiosa e étnica, ilustra a dificuldade de equilibrar as demandas por inclusão e a preservação de valores nacionais. A literatura sobre o tema, embora vasta, muitas vezes não aborda com profundidade os desafios educacionais enfrentados em países menos desenvolvidos, onde a diversidade cultural é igualmente presente, mas amplificada pela pobreza e pela falta de recursos.

A pobreza e o preconceito, sejam eles sociais, étnicos ou religiosos, criam desvantagens cumulativas que dificultam o acesso à educação de qualidade. Barry (2005, p. 60) destaca que superar essas barreiras exige intervenções significativas, incluindo a alocação de recursos, assistência social e a promoção de uma educação de alta qualidade e multidimensional. Essa observação reflete a necessidade de políticas públicas que vão além de soluções superficiais, abordando as raízes das desigualdades e promovendo a

inclusão como parte integrante do sistema educacional.

Embora os avanços conquistados por grupos historicamente marginalizados, como mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência, representem um progresso significativo, ainda há muito a ser feito. O preconceito persistente em relação ao acesso à educação revela que a simples existência de leis e declarações internacionais não é suficiente. É necessário um compromisso efetivo por parte dos governos e da sociedade para transformar esses princípios em ações concretas.

Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Comitê dos Direitos das Crianças são marcos fundamentais na luta pelo reconhecimento da educação como direito universal. Esses instrumentos estabeleceram uma base normativa para orientar as nações na criação de sistemas educacionais inclusivos. Entretanto, a implementação prática dessas diretrizes varia amplamente entre os países, muitas vezes limitada por fatores econômicos, políticos e culturais.

A afirmação de Lee (2013, p. 15), de que a educação melhora as perspectivas de vida das pessoas, sublinha seu impacto transformador. Ao investir na educação, as nações não apenas promovem o desenvolvimento individual, mas também fortalecem o tecido social, reduzindo desigualdades e promovendo a justiça social. No entanto, para que a educação seja efetivamente um bem público, é necessário garantir que as oportunidades sejam equitativas e acessíveis a todos.

Por fim, a educação é muito mais do que um instrumento de formação profissional; é um caminho para a emancipação social, a construção de sociedades solidárias e o fortalecimento da cidadania global. O compromisso com a educação como direito universal requer não apenas a alocação de recursos, mas também um esforço para repensar práticas e paradigmas educacionais. Somente com um enfoque que combine inclusão, qualidade e relevância cultural será possível transformar a educação em um verdadeiro motor de progresso e integração social.

EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO NO BRASIL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado e a família, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa abordagem reflete a compreensão de que a educação deve ser um processo integral e inclusivo, que proporcione condições para que cada indivíduo alcance seus potenciais.

Paro (1986) argumenta que a administração escolar deve ser fundamentada na cooperação recíproca entre todos os envolvidos no processo escolar, com o objetivo de criar um trabalhador coletivo guiado por uma vontade comum. Esse ponto destaca a importância de superar modelos tradicionais de gestão baseados na hierarquia e adotar uma abordagem mais participativa. A reflexão sobre a colocação de Paro é pertinente, especialmente quando consideramos o papel transformador que a colaboração pode desempenhar na melhoria da educação.

No Brasil, a gestão escolar tem evoluído de uma visão centrada na administração para um modelo mais abrangente e participativo. Essa transição reconhece a importância de criar um ambiente que valorize a participação de todos os membros da comunidade escolar, promovendo um clima organizacional que favoreça a melhoria contínua.

Cunha (1987) ressalta que o ensino democrático deve ser acessível a todos e oferecer qualidade não como privilégio de poucos, mas como um direito universal. Ele enfatiza a necessidade de uma gestão educacional que não esteja subordinada a interesses burocráticos ou às oscilações políticas. Essa perspectiva reflete um compromisso com a equidade e a inclusão, temas cruciais para o desenvolvimento de um sistema educacional mais justo.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004) aponta que a democratização da educação é um processo coletivo, que deve considerar a especificidade histórica e cultural de cada sistema de ensino. Nesse contexto, é fundamental promover a participação ativa de todos os envolvidos, incluindo mecanismos como

conselhos escolares, associações de pais e mestres, e grêmios estudantis. A reflexão sobre essa proposta indica que a educação não pode ser apenas um serviço oferecido, mas um espaço de diálogo e construção coletiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reforça o princípio da gestão democrática, destacando a importância da participação da comunidade escolar na elaboração de projetos pedagógicos e na tomada de decisões. Essa legislação também garante a autonomia das unidades escolares, permitindo maior flexibilidade e adaptação às demandas locais. Refletir sobre essa autonomia é essencial, pois ela pode ser um catalisador para inovações e soluções mais adequadas às necessidades específicas de cada região.

Libâneo (2005) descreve a escola como uma unidade social composta por pessoas que interagem intencionalmente para atingir objetivos educacionais. Essa definição ressalta a importância de considerar a escola como um espaço de interação e colaboração, onde todos os envolvidos têm papel ativo no processo educacional.

É essencial reconhecer que o ensino inclusivo deve oferecer oportunidades para que cada indivíduo se desenvolva plenamente, como previsto na Constituição de 1988. No entanto, isso requer a superação de barreiras históricas e culturais que ainda persistem nas escolas. Essa discussão levanta questões sobre como as políticas públicas podem ser aprimoradas para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes.

Freire (1996) destaca a importância de envolver a comunidade na gestão escolar, promovendo a participação ativa de todos os que estão direta ou indiretamente ligados à escola. Essa abordagem reforça o papel da educação como um meio de fortalecer a democracia e a cidadania. Refletir sobre isso nos leva a questionar como a prática educacional pode ser adaptada para criar um ambiente mais inclusivo e participativo.

Lück (1996) argumenta que a participação efetiva exige consciência e competência por parte dos indivíduos envolvidos. Isso implica que os gestores escolares têm a responsabilidade de criar condições que favoreçam a colaboração e o engajamento. Essa é uma reflexão valiosa, pois destaca a importância de investir na formação e no desenvolvimento de habilidades de liderança e trabalho em equipe.

O uso de tecnologias de informação e comunicação também pode desempenhar um papel crucial na promoção do diálogo e da inclusão. Carvalho (2001) observa que o mundo contemporâneo é caracterizado por transformações rápidas, que exigem adaptações constantes. Nesse cenário, as escolas precisam ser espaços dinâmicos e abertos às mudanças, capazes de responder às demandas de uma sociedade em constante evolução.

A participação da comunidade escolar na elaboração de políticas educacionais é fundamental para garantir que essas políticas sejam eficazes e

relevantes. Isso requer um esforço conjunto para superar práticas burocráticas e centralizadoras, promovendo uma cultura organizacional mais aberta e inclusiva. Como Freire destaca, envolver a comunidade na gestão escolar é essencial para construir uma educação que realmente atenda às necessidades de todos os envolvidos.

Portanto, a gestão escolar democrática não é apenas um ideal, mas uma necessidade para promover uma educação de qualidade e inclusiva. Isso exige um compromisso coletivo com a participação, a colaboração e a transparência, criando um ambiente onde todos possam contribuir para o sucesso da escola e o desenvolvimento dos estudantes.

DOS CONCEITOS DE EQUIDADE E IGUALDADE PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação está intrinsecamente ligado às ideias de equidade e igualdade, conceitos que, embora inter-relacionados, possuem diferenças fundamentais que influenciam a compreensão e a prática da educação enquanto direito universal. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa definição ressalta a centralidade da

educação na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, ao discutir a igualdade no âmbito educacional, é essencial reconhecer que tratá-la como um conceito homogêneo pode ser inadequado para lidar com as diversas necessidades dos indivíduos. Conforme Libâneo (2005), a escola é uma unidade social composta por pessoas que interagem intencionalmente para alcançar objetivos educacionais. Essa definição evidencia a importância de se considerar as particularidades de cada indivíduo no processo educacional, reforçando a necessidade de equidade.

A igualdade, enquanto princípio, busca garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso e permanência na educação, conforme destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Contudo, a igualdade não leva em conta as desigualdades preexistentes, como as de ordem socioeconômica, cultural e estrutural. Por outro lado, a equidade parte do reconhecimento dessas diferenças e propõe medidas diferenciadas para garantir que todos possam usufruir do direito à educação de forma plena.

Nesse sentido, a gestão escolar democrática tem um papel crucial na promoção da equidade. Como aponta Paro (1986), a administração escolar deve ser guiada por uma vontade coletiva que busca alcançar objetivos educacionais verdadeiramente inclusivos. Isso implica na adoção de práticas que considerem as diferenças individuais e promovam um ambiente escolar que valorize a diversidade.

A participação da comunidade escolar também é fundamental para a construção de uma educação equitativa. Segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004), a democratização da escola envolve a vivência do exercício da participação e da tomada de decisão coletiva. Essa perspectiva destaca que a equidade não é apenas uma questão de acesso, mas também de engajamento e representação nas decisões que afetam a comunidade escolar.

Ademais, é importante reconhecer que a igualdade de condições para o acesso à escola, garantida pela LDB, deve ser acompanhada por políticas públicas que assegurem a permanência e o sucesso escolar. Isso inclui medidas como a distribuição equitativa de recursos, a formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos que respeitem as especificidades culturais e regionais.

O conceito de equidade também se reflete na necessidade de criar ambientes inclusivos de educação. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, estabelece que a educação deve ser ofertada de maneira a respeitar as particularidades dos indivíduos, garantindo-lhes oportunidades iguais de desenvolvimento. Nesse contexto, as políticas de inclusão são fundamentais para assegurar que alunos com deficiências, oriundos de minorias étnicas ou de baixa renda, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Freire (1996) reforça que a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é essencial para a construção de uma educação realmente transformadora. Segundo o autor, a educação deve ser um espaço de diálogo, onde todos possam contribuir para a definição dos rumos da escola e para a promoção de uma sociedade mais justa.

Apesar dos avanços legais e teóricos, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos para garantir a equidade na educação. A concentração de recursos em regiões mais ricas, a falta de infraestrutura em escolas periféricas e a desigualdade no acesso a tecnologias são exemplos de barreiras que dificultam a realização plena desse princípio. Nesse cenário, a elaboração de políticas públicas fundamentadas no princípio da equidade é essencial para reduzir essas disparidades.

As novas tecnologias também podem desempenhar um papel significativo na promoção da equidade. Conforme destaca Goulart (2001), essas ferramentas oferecem novas vias de diálogo e oportunidades para cultivar o universal no local. Contudo, é preciso garantir que o acesso a essas tecnologias seja democratizado, para que não se tornem mais um fator de exclusão.

Por sua vez, Carvalho (2001) ressalta que vivemos em um mundo marcado por transformações rápidas e profundas, o que exige uma educação capaz de preparar os indivíduos para lidar com as incertezas e desafios

do contexto contemporâneo. Nesse sentido, a equidade na educação deve ser compreendida como um princípio dinâmico, que se adapta às demandas de uma sociedade em constante mudança.

Em suma, a garantia do direito à educação passa pela compreensão e aplicação dos conceitos de equidade e igualdade. Enquanto a igualdade busca assegurar condições iguais para todos, a equidade reconhece as diferenças e

propõe soluções diferenciadas para garantir que todos tenham oportunidades reais de sucesso. A construção de uma educação equitativa exige um esforço coletivo que envolve o Estado, as famílias, os professores e a comunidade escolar. Somente assim será possível transformar a educação em um instrumento efetivo de promoção da justiça social e do desenvolvimento humano.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Compreende-se que a função social da escola e a educação como direito estão intrinsecamente ligadas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sob a perspectiva da Constituição Federal de 1988, a educação é definida como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, CF/1988). Este dispositivo constitucional reflete a essência da escola como espaço de formação integral do indivíduo, contribuindo para o seu crescimento pessoal e coletivo.

Nesse âmbito, a escola desempenha um papel fundamental na transmissão de valores, no desenvolvimento de competências e na promoção da equidade. Libâneo (2005) destaca que a escola é uma unidade social composta por indivíduos que interagem com um propósito claro: atingir objetivos educacionais por meio de processos organizativos específicos. Dessa forma, é responsabilidade da instituição escolar garantir que todos os seus membros tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Para que a escola cumpra sua função social, é necessário considerar a importância da gestão democrática no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – enfatiza a participação da comunidade escolar no planejamento e na gestão dos processos educacionais. A legislação aponta que a gestão democrática deve assegurar igualdade de condições para acesso e permanência na escola, além de promover a liberdade de aprender e ensinar (BRASIL, Lei nº 9.394/96). Essa abordagem participativa reflete o compromisso de tornar a educação um direito efetivo e acessível a todos.

Entretanto, a democratização da educação não se resume à oferta de vagas, mas também à garantia de qualidade no ensino. Paro (1986) ressalta que a administração escolar deve ser pautada na cooperação recíproca, promovendo uma vontade coletiva que busque objetivos educacionais autênticos. Essa visão ressalta a importância de superar modelos hierárquicos e autoritários, em favor de uma gestão que valorize a participação ativa de professores, alunos e demais membros da comunidade escolar.

A perspectiva de educação como direito também encontra eco na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que estabelece a educação como um direito fundamental, essencial para o fortalecimento da dignidade humana e para a

promoção da paz e da justiça social. Segundo a ONU, os sistemas educacionais devem ser projetados para atender às necessidades de todas as pessoas, promovendo a inclusão e a diversidade cultural. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação é um meio indispensável para a construção de sociedades democráticas e inclusivas.

Por outro lado, é necessário reconhecer os desafios que a escola enfrenta para cumprir sua função social. Ramos (1939) e Veloso (1958) apontaram, em seus estudos, que o sistema educacional brasileiro historicamente excluiu aqueles que não se encaixavam nos padrões da escola tradicional. Esse modelo excludente perpetuou desigualdades, marginalizando grupos sociais como mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Em resposta a isso, é essencial que a escola adote práticas inclusivas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e respeitosa de suas

diferenças.
Freire (1996) destaca a importância de envolver toda a comunidade escolar no processo educativo, promovendo a participação ativa de pais, alunos e professores na tomada de decisões. Para ele, a democratização do ambiente escolar é essencial para a construção de uma educação que respeite a diversidade e promova a cidadania. Essa visão dialoga com a ideia de que a escola deve ser um espaço de transformação social, onde os indivíduos são incentivados a questionar, refletir e agir em prol de um mundo mais justo.
Ademais, é crucial considerar o impacto das políticas públicas na garantia do direito à educação. Programas como o Plano Nacional de Educação (PNE) têm buscado alinhar metas e estratégias para promover a universalização do acesso à educação básica e a redução das desigualdades educacionais. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta entraves, como a insuficiência de recursos e a resistência às mudanças estruturais necessárias para garantir a equidade no sistema educacional.
O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares enfatiza que a democratização do ensino requer a participação efetiva de todos os atores envolvidos no processo educacional. Segundo o programa, a gestão colegiada é fundamental para promover a transparência e a corresponsabilidade, permitindo que a comunidade escolar contribua ativamente para a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa abordagem reforça a ideia de que a educação é uma responsabilidade compartilhada, que exige compromisso coletivo para se tornar um direito efetivamente assegurado.
Por fim, a função social da escola transcende a simples transmissão de conteúdos acadêmicos. Ela envolve a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais equitativa. Para isso, é fundamental que as instituições educacionais adotem práticas inclusivas, promovam a gestão democrática e garantam a participação ativa da comunidade escolar. Somente assim será possível transformar a educação em um direito pleno e universal, contribuindo para o desenvolvimento humano, social e cultural de todos os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi exposto, salienta-se que a função social da escola e a educação como direito representam pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Entretanto, a efetivação desse direito enfrenta uma série de desafios que demandam esforços articulados entre agentes educacionais, gestores públicos e a sociedade como um todo. Esses desafios estão intrinsecamente ligados a fatores históricos, culturais, econômicos e sociais que aprofundam desigualdades e criam barreiras para a inclusão educacional.
Um dos principais obstáculos está em reduzir as desigualdades educacionais que derivam das disparidades socioeconômicas e culturais. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação como um dever compartilhado entre Estado e família, a prática ainda revela carências significativas, como insuficiência de recursos, políticas públicas inadequadas e falta de integração entre os diversos atores que compõem o sistema educacional.
A gestão escolar desempenha um papel estratégico na superação desses desafios, especialmente quando orientada por princípios democráticos e inclusivos. Cabe aos gestores criar ambientes que favoreçam a participação ativa de todos os envolvidos na comunidade escolar, promovendo o diálogo, a cooperação e o respeito à diversidade. Além disso, é essencial que as lideranças escolares possuam habilidades para articular diferentes demandas e alinhar os objetivos educacionais às necessidades locais.
Os professores também desempenham um papel central, pois são os responsáveis por transformar a sala de aula em um espaço inclusivo e acolhedor, capaz de valorizar as diferenças e proporcionar oportunidades iguais de aprendizado para todos. Além do domínio técnico, os educadores precisam desenvolver competências socioemocionais e práticas pedagógicas que incentivem a convivência harmoniosa e a construção de uma cidadania crítica.
Por outro lado, a educação deve ser compreendida como parte de um sistema integrado, que depende de políticas públicas que vão

além do ambiente escolar. Condições básicas como saúde, alimentação, segurança e moradia são determinantes para o sucesso educacional, e sua ausência reforça desigualdades já existentes. Assim, é imprescindível que as políticas educacionais sejam pensadas em conjunto com outras áreas, garantindo um suporte adequado para que os estudantes tenham acesso e permaneçam na escola.

Outro aspecto relevante é o potencial das tecnologias de informação e comunicação para ampliar o acesso ao conhecimento e promover uma gestão mais eficiente do sistema educacional. Contudo, é necessário enfrentar a exclusão digital que afeta regiões mais vulneráveis, assegurando que essas ferramentas sejam democratizadas e utilizadas de forma a promover a equidade no ensino.

Para avançar na garantia do direito à educação, é fundamental aprofundar os estudos sobre os impactos das desigualdades sociais no ambiente escolar e sobre as práticas de gestão que contribuem para uma educação mais equitativa. Ademais, pesquisas podem explorar novas estratégias para a formação continuada de professores e avaliar a eficácia de programas educacionais voltados para populações vulneráveis, bem como as transformações tecnológicas e seu impacto no ensino.

A superação desses desafios requer compromisso coletivo, investimento constante e uma visão estratégica que priorize a universalização do acesso à educação de qualidade. A escola, enquanto espaço de formação e convivência, deve ser um instrumento para promover a equidade social, permitindo o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos. O fortalecimento da formação dos agentes educacionais, a mobilização da comunidade escolar e a implementação de políticas públicas eficazes são passos fundamentais para alcançar esse objetivo.

No mais, cabe destacar que garantir o direito à educação não é apenas uma questão legal, mas também um compromisso ético e social. A escola precisa ser um espaço que estimule o aprendizado, valorize a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais solidária e inclusiva. Somente com a colaboração de todos os envolvidos será possível transformar a educação em um verdadeiro agente de mudança social e assegurar a realização plena de sua função social.

REFERÊNCIAS

BARRY, B. Why Social Justice Matters. Cambridge, 2005. Disponível em: https://www.wiley.com/en-us/Why+Social+Justice+Matters-p-9780745629926. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública. Brasília: DF, 2004. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/canais_texto3.pdf. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: jan. 2025.

CARVALHO, A. M. P. de. Globalização em questão: subsídios para análise do mundo que vivemos. In: As tramas da (In) sustentabilidade: trabalho, meio ambiente e saúde no Ceará. Fortaleza: INESP, 2001.

CUNHA, L. A. A educação na nova Constituição. (Impressa). Revista da Ande, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

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

GOULART, P. S. S. Avaliar é praticar democracia? In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.) – A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

LEE, S. E. Education as a Human Right in the 21st Century. Democracy & Education, Vol. 21, n. 1, 2013. Disponível em: https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.

cgi?article=1074&context=ho me. Acesso em: jan. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. Educação escolar: políticas estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
LÜCK, H. A gestão participativa na escola. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

RAMOS, A. A criança problema: A higiene mental na escola primária. (Atualidades Pedagógicas, v. 37). São Paulo/Rio de Janeiro/ Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

VELOSO, E. D. (1958). Problemas de ajustamento à escola. (Impressa). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 30 (71), 15-29.

UNESDOC. Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ pf0000109590_por. Acesso em: jan. 2025.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E O PAPEL TRANSFORMADOR DA PRÁTICA DOCENTE

LUÍS ROBERTO BISPO

RESUMO
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil representa um pilar fundamental para a promoção da equidade social e a garantia do direito à educação ao longo da vida. Este artigo analisa o panorama atual da EJA no país, destacando seus principais desafios, as perspectivas de avanço e, crucialmente, o papel transformador da prática docente neste contexto. A pesquisa aborda as barreiras que historicamente afastam jovens e adultos dos bancos escolares, como a disparidade socioeconômica, a falta de flexibilidade curricular e a desvalorização profissional dos educadores. Simultaneamente, explora as inovações pedagógicas e as políticas públicas recentes que buscam revitalizar essa modalidade de ensino. Argumenta-se que o professor da EJA não é apenas um transmissor de conteúdo, mas um agente de mudança social, cuja atuação pedagógica deve ser pautada pelo diálogo, pelo reconhecimento dos saberes prévios dos alunos e pelo desenvolvimento do pensamento crítico. Conclui-se que, para a EJA cumprir seu potencial emancipatório, é imprescindível um investimento robusto em formação continuada de professores, infraestrutura adequada e currículos que dialoguem com a realidade e os interesses dos estudantes, garantindo, assim, que a educação seja uma ferramenta efetiva de inclusão e transformação social.
PALAVRAS-CHAVE: Adultos; Inclusão; Infraestrutura; Jovens; Revitalizar.

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação é um preceito universal e fundamental para o pleno exercício da cidadania e para o desenvolvimento socioeconômico de qualquer nação. No Brasil, embora a Constituição Federal de 1988 garanta a educação como um direito público subjetivo para todos, a realidade histórica do país é marcada por profundas desigualdades educacionais, que resultaram na exclusão escolar de milhões de jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge, nesse cenário, não apenas como uma modalidade de ensino compensatória, mas como um pilar essencial da educação básica, concebida para oferecer oportunidades de escolarização àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular.

A relevância da EJA transcende a mera correção de fluxos educacionais. Ela se insere em um contexto de transformação social contínua, onde a aprendizagem ao longo da vida se torna um imperativo para a inserção digna no mundo do trabalho e para a participação ativa na sociedade contemporânea. No entanto, apesar de sua importância estratégica, a EJA no Brasil enfrenta uma série de desafios estruturais e conjunturais que comprometem sua eficácia e seu alcance. A evasão escolar, a inadequação curricular, a falta de financiamento e a carência de políticas públicas perenes são obstáculos persistentes que demandam análise aprofundada e soluções inovadoras.

Central para a superação desses desafios é a figura do docente. O professor que atua na EJA desempenha um papel que vai além da mediação pedagógica convencional. Sua prática docente, quando contextualizada e dialógica, possui um potencial transformador capaz de ressignificar a experiência escolar para alunos que trazem consigo um repertório de vida vasto e, muitas vezes, marcado por vulnerabilidades.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com um enfoque particular no papel crucial e transformador da prática docente. A discussão perpassa a identificação das principais barreiras que impedem a consolidação da EJA como uma política de Estado efetiva, explora as perspectivas de inovação e, fundamentalmente, argumenta que o sucesso dessa modalidade depende, em grande medida, de um corpo docente valorizado, capacitado e comprometido com uma pedagogia que reconheça e capitalize os saberes e as realidades dos estudantes adultos.

2. Desenvolvimento

2.1 O Contexto Histórico e a Configuração Atual da EJA no Brasil

A trajetória da EJA no Brasil reflete as contradições do desenvolvimento nacional. Historicamente, as iniciativas de educação de adultos estiveram atreladas a projetos pontuais, muitas vezes com caráter assistencialista ou de alfabetização funcional rápida, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) nas décadas de 1960 e 1970. Somente com a Constituição de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a EJA foi formalmente reconhecida como uma modalidade da educação básica, com o direito de gratuidade garantido e a responsabilidade compartilhada entre Estados e Municípios.
A configuração atual, no entanto, ainda enfrenta a herança histórica da exclusão. Dados recentes demonstram que, embora haja avanços na redução das taxas de analfabetismo absoluto, milhões de brasileiros maiores de 15 anos não concluíram o ensino fundamental ou médio. A EJA opera, majoritariamente, em períodos noturnos e com currículos condensados, o que levanta questões sobre a qualidade e a profundidade da aprendizagem oferecida. A ausência de um sistema de financiamento específico e robusto, frequentemente diluído no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), é um gargalo que limita a expansão e a qualidade da oferta.

"A EJA deve ser entendida como um direito inalienável
e não como um favor, um serviço, ou uma 'segunda chance'
de que o poder público abre mão ao 'cortar' orçamentos"
(Freire , 1996 apud Di Pierro, 2001, p. 120).

2.2 Desafios Estruturais e a Complexidade da Permanência

Os desafios da EJA são multifacetados. O primeiro deles é a permanência dos estudantes. As taxas de evasão são alarmantes e resultam de uma conjunção de fatores que vão além da esfera pedagógica. O aluno da EJA é, frequentemente, um trabalhador com jornada dupla ou tripla, que concilia estudos com responsabilidades familiares e profissionais. A falta de transporte público adequado, a violência urbana e a carência de políticas de assistência estudantil (como creches noturnas para filhos dos alunos) são barreiras concretas que impactam diretamente a frequência e a conclusão dos cursos.
Outro desafio crucial é a adequação curricular. Muitas vezes, o currículo da EJA é uma mera transposição do ensino regular diurno, desconsiderando a especificidade do público adulto, que traz consigo vasta experiência de vida, saberes acumulados e necessidades de aprendizagem imediatas e práticas. Essa desconexão entre o que é ensinado e a realidade do aluno gera desinteresse e desmotivação, culminando na evasão.

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos [...]
não possuem formação específica"
(Haddad; Di Pierro, 1994, apud SOARES; Simões, 2004, p. 6540).

2.3 Perspectivas de Inovação e o Potencial das Metodologias Ativas

Apesar dos desafios, a EJA apresenta perspectivas promissoras, especialmente com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a adoção de metodologias ativas. A educação a distância (EAD) na EJA, quando bem implementada e com suporte pedagógico adequado, pode ser uma alternativa viável para flexibilizar o acesso e o tempo de estudo, atendendo à demanda por horários adaptáveis.
As metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem (como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida), alinham-se perfeitamente à proposta pedagógica freireana, que defende a educação como prática da liberdade e a valorização do saber popular. Essas abordagens estimulam o engajamento, o pensamento crítico e a relevância social do conteúdo aprendido.

"As metodologias ativas envolvem o estudante no processo de aprendizagem,
tornando-o protagonista, o que é fundamental para a EJA,
onde a experiência de vida dos alunos deve ser o ponto de partida"

(BACICH; MORAN, 2018, apud SILVA, 2021, p. 45).

2.4 O Papel Transformador da Prática Docente na EJA

O sucesso da EJA depende, fundamentalmente, da atuação do professor. O docente da EJA não lida com alunos em formação inicial, mas com sujeitos que já têm uma identidade social e profissional consolidada, embora, muitas vezes, fragilizada pela baixa escolaridade formal.

A prática docente transformadora na EJA exige:

Escuta Ativa e Diálogo: O professor deve ser um mediador que ouve e valoriza a experiência do aluno, estabelecendo uma relação horizontal de respeito mútuo e troca de saberes, conforme preconizado por Paulo Freire.

Contextualização e Interdisciplinaridade: A aprendizagem deve partir da realidade vivida pelos alunos. A matemática, por exemplo, pode ser ensinada a partir do orçamento doméstico; a geografia, a partir dos deslocamentos urbanos diários.

Formação Continuada Específica: É imperativo que os sistemas de ensino ofereçam formação continuada que prepare os educadores para as especificidades psicossociais e pedagógicas da andragogia (educação de adultos), que difere da pedagogia tradicional infantil ou juvenil. A valorização profissional e a estabilidade na carreira também são essenciais para fixar bons profissionais na modalidade.

A prática docente na EJA tem o potencial de não apenas certificar saberes formais, mas de restaurar a autoestima, empoderar os alunos e fornecer as ferramentas necessárias para que eles transformem suas próprias realidades e a de suas comunidades.

2.5 A EJA como Ferramenta de Inclusão Social e Resgate da Cidadania

A função social primordial da EJA reside na garantia do direito à educação para uma parcela significativa da população que foi historicamente excluída do sistema educacional formal. Em 2023, por exemplo, 9,1 milhões de brasileiros abandonaram a escola sem terminar o ensino básico, muitas vezes por razões socioeconômicas, como a necessidade de trabalhar. A EJA atua diretamente nesse déficit, promovendo a democratização do acesso ao conhecimento e à formação pessoal.

A conclusão dos estudos na EJA vai além da aquisição de habilidades de leitura, escrita e matemática básica. Ela promove o empoderamento dos indivíduos, oferecendo ferramentas para que compreendam melhor o mundo em que vivem, participem mais ativamente da sociedade e tenham suas vozes ouvidas. A educação liberta e permite a objetivação da transformação social, como defendia Paulo Freire.

Para as mulheres, a EJA tem um impacto social ainda mais profundo. Dados do IBGE mostram que, em 2023, uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava nem estava ocupada, o que evidencia a vulnerabilidade desse grupo e a importância da EJA como via de acesso à qualificação e autonomia.

A EJA é a principal política de combate ao analfabetismo no Brasil. Embora as taxas de alfabetização tenham melhorado nas regiões Sul e Sudeste, o desafio permanece em nível nacional, especialmente entre a população mais velha e nas regiões mais carentes. EJA, portanto, desempenha um papel vital na redução das desigualdades educacionais, que são a base de muitas outras iniquidades sociais no país.

O fechamento de salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Estado de São Paulo

O fechamento de salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Estado é uma questão complexa que envolve a redução de matrículas, a reestruturação da rede de ensino e um impacto social significativo, sendo alvo de críticas por especialistas e defensores da educação.

A diminuição da oferta de salas da EJA, especialmente no período noturno, tem sido uma tendência em diversos sistemas estaduais, como em São Paulo, onde a rede estadual perdeu 13,84% das turmas noturnas de ensino regular e EJA em um ano. Entre 2020 e 2023, a EJA presencial no estado perdeu 61,9% das matrículas.

As justificativas oficiais, frequentemente, ba-

seiam-se na queda da demanda e na otimização de recursos. A Secretaria de Educação de SP, por exemplo, afirmou que alunos de unidades sem número suficiente de matrículas seriam transferidos para outras escolas com transporte garantido, se necessário. No entanto, especialistas argumentam que essa "queda de demanda" é, muitas vezes, um reflexo da falta de políticas de busca ativa e incentivo à permanência, e não da ausência de interessados.

O fechamento das turmas gera uma série de consequências negativas:

Evasão Escolar: A principal causa de evasão na EJA está ligada à dificuldade de conciliar trabalho e estudo, além do cansaço. A redução das opções de estudo no período noturno, que é o mais viável para a maioria dos adultos trabalhadores,agrava esse problema.

Desigualdade Educacional: O Brasil ainda possui milhões de adultos sem a conclusão do ensino básico. A diminuição da EJA nega o direito à educação para essas pessoas, perpetuando ciclos de desigualdade social e econômica, já que a educação é um fator chave para melhores oportunidades de trabalho.

Precarização do Trabalho Docente: O fechamento de salas também resulta na demissão ou remanejamento de professores, prejudicando a estabilidade da categoria e o planejamento pedagógico.

Comprom comprometimento do Direito à Educação: Para ativistas e educadores, o fechamento de salas da EJA é visto como um "desmonte" das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, o que levou a protestos e audiências públicas em defesa da EJA.

A crise da EJA é complexa, com a modalidade perdendo 97% de seus recursos em alguns casos e atingindo o menor nível de matrículas da história do Brasil em 2024. Para reverter esse cenário, é fundamental a implementação de políticas públicas eficazes, como programas de acolhimento, merenda escolar, e a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos adultos, que frequentemente chegam com baixa autoestima e desafios práticos de vida. O fortalecimento da EJA exige um compromisso político em garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola.

"A EJA deve possibilitar aos sujeitos a construção de novos conhecimentos
e o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam a reinserção social
e a conquista da cidadania" (ARROYO, 2000, apud Gadotti; Romão, 2004, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil transcende a mera oferta de escolarização tardia; ela é um pilar fundamental da justiça social e do desenvolvimento nacional. A análise dos desafios, perspectivas e do papel transformador da prática docente revela um cenário de urgência e, paradoxalmente, de esperança. Os dados recentes, que apontam para uma contínua redução de matrículas e fechamento de turmas — como as quase 150 turmas noturnas e EJA planejadas para fechamento em São Paulo em 2025 —, não indicam uma diminuição da necessidade, mas sim o aprofundamento de falhas estruturais nas políticas públicas e no financiamento.

O principal desafio reside na descontinuidade das políticas públicas e na percepção da EJA como uma modalidade secundária ou emergencial, e não como um direito inalienável. O Brasil ainda abriga milhões de adultos sem a conclusão do ensino básico. A "demanda" que diminui nas estatísticas oficiais é, em grande parte, o resultado da falta de programas de busca ativa e de condições materiais que permitam ao trabalhador conciliar estudo, emprego e família. A evasão escolar, persistente e agravada por crises como a pandemia de COVID-19 que cortou recursos e acesso ao ensino remoto, expõe a vulnerabilidade de um público que necessita de flexibilidade e apoio.

Nesse contexto, o papel transformador da prática docente emerge como um elemento crucial. O professor da EJA não é apenas um transmissor de conteúdo; ele é um mediador entre o saber formal e a vasta bagagem de vida, a experiência e os anseios do aluno adulto. A prática pedagógica eficaz na EJA exige flexibilidade, contextualização curricular e o uso de metodologias que valorizem a autonomia e a identidade desses estudan-

tes.

A perspectiva de um futuro mais justo para a EJA depende, intrinsecamente, da superação da visão assistencialista e da implementação de um sistema nacional de educação robusto, que integre todos os brasileiros de todas as idades. Iniciativas, como a do MEC em 2025 de fornecer livros didáticos e materiais suplementares específicos para a modalidade, são passos na direção certa, mas insuficientes sem um investimento financeiro proporcional e a garantia de acesso.

O compromisso com a EJA é, em última análise, um compromisso com o desenvolvimento humano e a redução das desigualdades. Requer um pacto social e político que reconheça o direito à aprendizagem ao longo de toda a vida. A transformação almejada não virá apenas de novas tecnologias ou currículos, mas da convicção de que cada adulto que retorna à escola carrega consigo a possibilidade de reescrever sua história e a de sua comunidade. Garantir esse direito é um dever ético e um investimento estratégico para o Brasil.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018. (Obra essencial para entender a prática educativa libertadora).

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Discute a educação como ferramenta de conscientização e transformação social).

Freire, Paulo; Shor, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (Aborda os desafios práticos e éticos da docência).

Gadotti, Moacir. [Prólogo: el proyecto utópico de Freire]. In: LENS, José Luís. Paulo Freire: su práxis pedagógica como sistema. Buenos Aires, Argentina: Yagüe Ediciones, 2001.

Paiva, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2012. (Análise histórica e conceitual da educação popular no Brasil).

DI Pierro, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. (Artigo crucial para entender as mudanças de rumo da EJA nas últimas décadas).

Haddad, Sergio; Di Pierro, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. [Artigo/Capítulo]. Brasília: INEP, 2000. (Disponível em publicações e documentos oficiais do INEP).

MEC/SECAD/UNESCO. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Material de referência para a formação de professores da EJA).

Oliveira, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1999. (Destaca a especificidade do público da EJA)

RESUMO
O tema apresentado Monoparentalidade - entidade familiar: uma evolução aos tempos atuais, apresenta relevância com a escola, visto que a Família é parte de uma sociedade, prezando pela dignidade da pessoa humana e tolerância à diversidade familiar na atualidade. A sociedade mudou e o conceito de família também. O estudo tem por objetivo apresentar como conceito novo de família, a monoparentalidade, que muitas vezes, a mulher é única responsável por zelar e manter sua família, e dentro das leis elucidar a importância da mesma perante a sociedade. A pesquisa sobre esse novo conceito de família monoparental será realizada por revisão de literaturas, pesquisas bibliográficas e em sites de órgãos jurisdicionais, bem como em entrevistas de integrantes do Poder Judiciário e do Ministério Público. Para que se atinjam esses objetivos, o desenvolvimento da pesquisa se inicia, sobre a história da constituição familiar baseada nas mudanças históricas até alcançar as famílias do século XXI, passando pelo conceito de desquite e divórcio com o papel da mulher, chegando na Monoparentalidade e políticas públicas. Por método exploratório evidenciando os conceitos, a finalidade com um embasamento teórico que possa obter resultados qualitativos na busca do tema sem interpretação errônea.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Educação; Escola; Sociedade.

INTRODUÇÃO
A pesquisa justifica-se pela necessidade de evidenciar o conceito de monoparentalidade, um termo novo utilizado para conceituar famílias que apresentam apenas uma pessoa como provedora, ou "chefe" do lar, que neste caso, em especial, a mulher, seja por opção própria, mãe solo, até mesmo como consequência de um abandono ou divórcio.
O estudo tem por objetivo geral apresentar historicamente o conceito de família e sua trajetória, chegando no século XXI, elucidar sobre a diferença de desquite e divórcio, assim como o papel da mulher pós divórcio.
E como objetivo específico trabalhar o termo novo de conceito familiar, a monoparentalidade, que muitas vezes, a mulher é única responsável por zelar e manter sua família, e dentro das leis elucidar a importância da mesma perante a sociedade.
Por fim evidenciar que muito ainda precisa ser feito sobre o conceito de monoparentalidade, uma vez que não há estatuto, leis específicas suficientes para respaldar o responsável pela família monoparental.

MONOPARENTALIDADE
De acordo com dicionários da Língua Portuguesa a palavra Monoparental é definida por pessoa que arca sozinho com a responsabilidade da criação do filho ou dos filhos. Em outra definição, somente uma figura parental; um pai, uma mãe ou alguém que exerça a função parental; uniparental. Enquanto Família Monoparental significa: Família em que somente uma pessoa exerce a função de pai e mãe, arcando com todas as responsabilidades da criação de seus filhos.
A monoparentalidade é um termo novo no âmbito do Direito e engloba muitos casos, por exemplo quando uma pessoa, homem ou mulher, não quer oficializar uma relação com alguém e decide por si só ser mantenedora de uma família, com filho (s); ou outra situação, um homem ou mulher de idade avançada decide adotar uma criança sem a presença de um outro adulto; um pai ou uma mãe que se separou e vive sozinho em uma casa com um ou mais filhos; um adolescente que teve filho e decide permanecer na casa dos responsáveis, entre outras situações.
O termo Monoparental, embora ainda não reconhecido pelo Código Civil, apenas pela Constituição Federal de 1988, reconhece todos os tipos de família, vem crescendo gradativamente no mundo todo devido a diversos fatores, diversos formatos de família.
Viana (1998) afirma que o termo "família monoparental" surgiu pela primeira vez na França e, posteriormente foi inserido no Ocidente, após muitas constatações de divórcios, óbitos, abandonos e incapacidade de cuidados da prole.

Santana (2014) em seus estudos aponta uma definição de Vitale (2002) apud Lefaucheur (1997), afirmando que o termo Monoparentalidade "foi utilizado, segundo Nadine Lefaucheur, na França, desde a metade dos anos setenta, para designar as unidades domésticas em que as pessoas vivem sem cônjuge, com um ou vários filhos com menos de 25 anos e solteiros" (LEFAUCHEUR, 1997; VITALE, 2002 p. 49, apud SANTANA, 2014).

Bielsa (2003) aponta que na Inglaterra, nos anos 60, o termo monoparentalidade, enfrentou desafios, pois percebeu-se que, após separações, o aumento da pobreza foi evidente, conhecido por one-parents families ou lone-parent families. E que a partir da década de 70 as "famílias monoparentais" surgiram como um fenômeno social, mas em meados de 80 se destacou seu crescimento, pois logo em seguida ao advento da Lei nº 6.515/77, referente ao Divórcio, houve um aumento considerável dessas famílias (BIELSA, 2003).

Enquanto Leite (2005) afirma que a família monoparental não é um fenômeno novo, ela sempre existiu desde a antiguidade, quando um dos cônjuges se tornava viúvo, mas que com a Lei do divórcio, Lei nº 6.515 de 26/12/1977, as famílias foram aumentando. Já Dias (2009) e Fujita (2006) citados por Santana (2014) afirmam que a monoparentalidade não está ligada a presença de filhos menores, descaracterizando a descendência menor e enfatizando a formação da família como ato social (FUJITA, 2006; DIAS, 2009 p. 198, apud SANTANA, 2014).

Com a inclusão na Constituição Federal de 1988, a União passa a reconhecer como entidade familiar, incluída sobre proteção de Estado, juntamente com o casamento e união estável, porém não existe ainda qualquer regulamentação sobre.

O conceito de família após a CF/88 pode ser visto por Santos e Santos (2008, p. 31):

O conceito de família, antes restrito àquela constituída pelo casamento, foi ampliado para abranger a família monoparental. Esta espécie de família rompeu com a ideia preconcebida de que o núcleo familiar deve ser oriundo do casamento e compreender o pai, a mãe e os filhos. O fato é que esta entidade familiar pode se originar de diversos fatores e compreende, apenas, um dos genitores e seus descendentes. A sociedade passa a se confrontar com a presença de famílias biparentais e monoparentais, lado a lado, no cotidiano (SANTOS e SANTOS, 2008, p. 31)

Porém mesmo sendo reconhecida a família monoparental, Dias (2008) afirma que alguns direitos foram emitidos perante Código Civil. Enquanto para Costa e Marra (2013), a família monoparental não é dotada de estatuto jurídico próprio, como pode ser visto em seus estudos, não há Direito Social, nem Direito Civil:

(...) com direitos e deveres específicos, diferentemente do casamento e da união estável. As regras de direito de família que lhe são aplicáveis, enquanto composição singular de um dos pais e seus filhos são as atinentes as relações de parentesco, principalmente da filiação e do exercício do poder familiar, que neste ponto são comuns as das demais entidades familiares. Incidem-lhe sem distinção e discriminação as mesmas normas de direito de famílias nas relações reciprocas entre pais e filhos, aplicáveis ao casamento e a união estável, considerando o fato de integrá-los apenas um dos pais (LÔBO, 2011, p.89, apud COSTA e MARRA, 2013)

São muitas as razões que podem gerar uma família monoparental. Para Bielsa (2003), podem ser fatores como:

Divórcio ou Separação: Das causas de monoparentalidade, a ruptura de uniões é a principal delas, ocasionando um número significativo de mães sós, o que leva ao surgimento da "família monoparental".

Viuvez: No que se refere a este assunto, deve-se lembrar que, em 1968, o número de "famílias monoparentais" chefiadas por viúvas era certamente a metade. Entretanto, este número sofreu enorme diminuição, pois além de aumentarem as outras causas de surgimento da monoparentalidade, a expectativa de vida média dos homens progrediu.

Uniões Livres: Esta causa da monoparentalidade corresponde àquela advinda da revolução sexual dos anos 60, onde a partir de

então o casamento foi gradativamente deixando de ser um objetivo na vida das pessoas, deixando lugar para um estilo de vida que não encontra lugar no convencional, ou seja, a União Livre. A União Livre surge daquela situação na qual as pessoas desquitadas não poderiam casar-se novamente, ou seja, como não poderiam legalizar sua situação, constituíam uma união em que não existia qualquer pacto estabelecido.
Celibato: O celibato é o modelo escolhido pelas gerações que compõem a atualidade. O casamento tem sido uma escolha de um menor número de pessoas, principalmente nas grandes cidades, sendo não só uma escolha por ficar só, mas também uma decorrência das dificuldades financeiras enfrentadas pela sociedade. Observa-se, entretanto, este modelo de vida entre os mais favorecidos economicamente, seja por homens ou mulheres. Além disso, muitos jovens escolhem por se casar mais tarde, pois dão preferência à sua carreira profissional.
Outras Causas Vários outros fatores contribuíram e contribuem para o surgimento da monoparentalidade. O que mais deve ser levado em conta é o fato de que as mulheres têm maior acesso ao mercado de trabalho, fazendo com que não queiram se casar. Além disso, a legislação civil brasileira contribuiu enormemente para a independência feminina, que hoje, não quer mais se considerar dependente do marido ou da família. Ademais, a partir do momento em que a mulher se torna independente economicamente, deixa de ser dominada pela autoridade do marido no ambiente familiar, ocasionando a ruptura do casamento. O controle da concepção também é um fator decisivo da monoparentalidade, isso porque se adquire uma liberdade de possuir uma vida sexual sem qualquer risco de exposição por uma eventual gravidez (BIELSA, 2003)

Pereira et al. (2021), também apresentam outro conceito para família monoparental como:

(...) a família monoparental é formada por um dos pais e seus descendentes, e pode surgir tanto da dissolução de uma entidade familiar biparental com filhos, como de uma pessoa “celibata”, ou seja, inicialmente sem filhos, que passa a ter filhos e viver com eles sem a presença do outro genitor. No primeiro caso, a família Monoparental ocorrerá pela falta ou saída de um dos genitores da relação de convívio familiar permanente, o que se dá pela morte de um dos pais (viuvez), pela separação de fato, separação judicial ou extrajudicial, pelo divórcio ou pela dissolução de união estável. A segunda categoria é formada pela agregação de um ou mais filhos naturais ou civis a pessoa solteira, viúva, separada, divorciada ou saída de união estável, o que pode ocorrer com o reconhecimento unilateral de filiação, pelo nascimento voluntário (programado) ou não voluntário (não programado) oriundo de relação sexual ou de inseminação artificial heteróloga que é com o sêmen de um terceiro, com o consentimento do ex-marido ou ex-companheiro, ou pela adoção (BAPTISTA, 2010, p.88, apud PEREIRA et al. 2021).

Quando se fala em família monoparental, há alguns benefícios que podem ser evidenciados com muita clareza. Tratando-se de famílias que passaram por divórcios, a família monoparental em que há crianças e adolescentes, passa por uma transição de conflitos, pois por muitas vezes vivenciavam as discussões entre os pares provocando situações adversas e conflitantes para os outros envolvidos em formação, porém não é dotada de legislações específicas para tal. Como Pereira et al (2021) afirmam em seus estudos:

A família monoparental não é dotada de estatuto jurídico próprio, com direitos e deveres específicos, diferentemente do casamento e da união estável. As regras de direito de família que lhe são aplicáveis, enquanto composição singular de um dos pais e seus filhos são as atinentes as relações de parentesco, principalmente da filiação e do exercício do poder familiar, que neste ponto são comuns as das demais entidades familiares. Incidem-lhe sem distinção e discriminação as mesmas normas de direito de famílias nas relações reciprocas entre pais e filhos, aplicáveis ao casamento e a união estável, considerando o fato de integrá-los apenas um dos pais (LÔBO, 2011, p.89, apud PEREIRA et al. 2021).

A Constituição Federal reconhece por proteção do Estado, como base procriativa, o casamento, enquanto a união estável entre um homem e uma mulher e a unidade familiar constituída por um dos genitores com sua prole, assim ressalta Dias (2021). Mas outros fatores são determinantes quando ao adentrar ao tema monoparentalidade, se dá pelo fato de relações afetivas sem procriação, no caso de relações homoafetivas, por exemplo, que é reconhecido o afeto como constituição familiar.
Com muita luta, o afeto foi reconhecido pelo Poder Judiciário como elemento identificador da família, seja ela qual for, as demandas envolvendo uniões homoafetivas migraram, finalmente, para as varas de família, adquirindo seus direitos e foram instituídas no âmbito do Direito das Famílias e das Sucessões com a garantia de iguais direitos. (DIAS, 2021)

MONOPARENTALIDADE FEMININA

É fato que as famílias monoparentais femininas vêm crescendo, assim como dados do IBGE (2012) apontam. Mas alguns questionamentos devem ser feitos referente ao papel da mulher, como: É de única e inteira responsabilidade da mulher? O que se espera da mulher quando nomeada "chefe de família"? É de inteira responsabilidade da mulher manter uma família e ser julgada? Os papéis foram invertidos? Ou sempre existiram e hoje apenas reconhecido por leis, a mulher tem o "direito" de manter uma família sozinha? Será que há tempos já não era assim?
Para Costa e Marra (2013), o conceito de Monoparentalidade é bem visível, retratando-se em grande maioria a presença da mulher como chefe de família:

A família monoparental feminina é aquela em que vivem juntos mãe e filho, ou filhos, nas qual a mulher é mãe solteira, divorciada ou separada que não mais quis ou teve a oportunidade de uma união estável. Como apresentado anteriormente, pelo Censo 2010 (IBGE, 2012), nas famílias monoparentais predominam mulheres sem cônjuges e com filhos. Elas se responsabilizam pelo domicílio, pela manutenção, pela proteção e pela sobrevivência da casa e da família, pela educação dos filhos e pelo provimento das condições emocionais ligadas ao crescimento e ao desenvolvimento da família (COSTA e MARRA, 2013).

Os fatores para a formação de uma família monoparetal são diversos como já vistos. Porém quando se trata da monoparentalidade feminina, pode-se dizer que além dos fatores já apresentados como divórcio, viuvez, celibato e outros. Há também o fator das mães solteiras ou mães solos, que optam por não se casar, mas apenas manter seus filhos, seja vivendo sozinha ou com a família de origem e com o tempo foram garantindo os mesmos direitos como uma mulher casada. Como Bielsa (2003) retrata:

A legislação abarcou no rol de direitos das mães solteiras, várias regras que, gradativamente foram aumentando a possibilidade de esta exercer suas prerrogativas, de maneira que a mulher passou a exercer a guarda de seu filho natural, se o seu filho fosse originado de algum relacionamento adulterino, foi possível que este fosse reconhecido (BIELSA, p. 69, 2003)

Dentre as possibilidades e tipos de mães solteiras, Bielsa (2003) distingue em:
maternidades impostas: revelando-se no caso de mães solteiras que não quiseram ter seu filho, mas que por alguma razão assumiram a gravidez voluntariamente.
maternidades involuntárias: mulheres que também não desejaram a gravidez, mas assumiram seus filhos e os educam sozinhas.
maternidades voluntárias: trata-se daquelas mulheres solteiras que resolveram conceber e educar seus filhos sozinhas.
maternidades coabitantes: são os casos em que as mães solteiras decidem com o seu convivente, ter um filho. Essa categoria de mãe solteira, obviamente, não se insere na família monoparental, podendo-se até falar que há, União Estável (BIELSA, p. 71, 2003)

Ainda para as autoras Costa e Marra (2013), o número de famílias monoparentais aumentou, segundo elas:

As mudanças ocorridas no interior das famílias brasileiras, registradas no Censo 2010

(IBGE, 2012), apontam para uma diversidade de formas e organização, atribuídas aos novos tipos de união (entre os sexos), aumento de mães solteiras e de separações e divórcios, e a novos padrões de sociabilidade e relações de gênero. Um dos efeitos das separações é o aumento do número de crianças em famílias monoparentais, mas essa é uma realidade histórica. Ao comparar a família brasileira do primeiro Censo geral do Brasil, em 1872, com o de 1996, Samara (2002, apud COSTA e MARRA) afirma que já no primeiro Censo, aproximadamente 30% das mulheres (de 35 a 59 anos) eram chefes de domicílio e mantinham suas famílias. Entre os motivos associados à chefia feminina está a migração masculina para outras áreas, em busca de novas terras e oportunidades econômicas, a falta de escravos e a inserção feminina no mercado de trabalho têxtil (COSTA e MARRA, p. 2, 2013)

De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2012), as mudanças ocorridas no interior das famílias brasileiras demonstraram diversidade de formas e organização ao longo dos anos. Em dez anos, o Censo destacou que o papel da mulher responsável pela família subiu de 22,2% para 37,3% (IBGE, 2012, apud COSTA e MARRA, 2013). Enquanto as mudanças nas famílias entre 1981 e 1989 mostraram, respectivamente: 82,1% e 79,4% de famílias formadas por casais; 12,4% e 14,8% monoparentais e 5,5% e 5,8% de outros tipos de família (GOLDANI, 1989, apud COSTA e MARRA, 2013). O aumento de famílias monoparentais de acordo com o Censo 2010, era maior nas regiões mais pobres do país; o modelo de casal com filhos tinha valores máximos na região Sul, e o Nordeste, região mais pobre do país, onde mais aumenta a participação das mulheres chefes de família (IBGE, 2012). Em 1989, 3,3 milhões de crianças menores de 14 anos viviam apenas com a mãe, sem cônjuge (GOLDANI, 1989).

De acordo com dados fornecidos pelo IBGE (2007) 50,5% das famílias com filhos menores de 16 anos cresceram a proporção do tipo monoparental (com a presença de apenas um dos cônjuges): de 19,2% para 21,8%, o que é coerente com os dados do registro civil sobre o aumento das separações conjugais. O percentual das famílias monoparentais masculinas teve também um ligeiro crescimento, de 7,8% para 9,8% (de 278 mil famílias em 1997 para quase 445 mil em 2007). Entre 1997 e 2007, o IBGE apresentou que os homens, estavam com taxas de ocupação superiores a todos os outros membros das famílias, mas elas diminuíram de 84,3% para 82,7%. E a taxa de ocupação dos filhos era maior nos arranjos chefiados por uma mulher (44,4%), contra 40,3% nas famílias com chefia de homem. Em 2007, a mulher era a pessoa de referência com 52,9% monoparental.

Cúnico e Arpini (2014) afirmam em seus estudos baseados em entrevistas e relatos sobre o conceito de monoparentalidade que qualquer configuração familiar, há inúmeros desafios que se apresentam a mulheres que se submetem a ser chefes de suas famílias. A dupla jornada de trabalho, a dificuldade de empregos melhores, a falta de apoio, entre outros fatores fazem com que mães se sintam sobrecarregadas devido ao acúmulo de funções. Algumas relatam sobre a nostalgia de uma companhia, certa fragilidade por arcar com todas as consequências, muitas vezes providas de um divórcio.

Para Yunes e Szymansky (2001), fatores de proteção constituem-se dos mecanismos que a família utiliza a fim de encontrar algum alívio para seus sofrimentos e angústias. Enquanto fatores de risco como pobreza e vulnerabilidade social devido a não ter um emprego qualificado, ter que zelar pela prole são evidenciados na constituição e perpetuação destas famílias.

Costa e Marra (2013) apontam sobre as características das famílias monoparentais que prevalecem mulheres divorciadas, negras, periféricas por muitas vezes, citado por Mendes (2002):

Mendes (2002) aponta que entre as chefias femininas crescentes no país, destacam-se as mulheres mais jovens, separadas, negras, pobres e com baixo grau de escolaridade. Geralmente, essas mulheres de camadas populares estão inseridas no mercado informal e com péssimas condições de trabalho e salários (MENDES, 2002, apud COSTA e MARRA, 2013)

Outro fator importante que Costa e Marra

(2013) apontam é o fato de ter sido delegado o nome de "chefia", um termo machista, patriarcal, que aborda a rigidez perante a sociedade preconceituosa sobre a mulher em "chefiar" a família. O termo chefia guarda o peso da tradição que remete a valores machistas, pois sempre coube ao homem a chefia, que se refere a autoridade e responsabilidade que englobam não só a família, mas os espaços públicos (SARTI, 1996, apud COSTA e MARRA, 2013).

São muitos os fatores que podem ser discutidos em relação a monoparentalidade feminina. O fato é que sempre será levado em desvantagem, pois ainda vivemos em uma sociedade patriarcal. Embora direitos sejam conquistados, os modelos de família, as condições sociais e civis de cada família são únicas e precisam ser preservadas, mantidas e novas conquistas sejam alcançadas com a finalidade de melhorias para todas as famílias que devem ser protegidas por leis.

POLÍTICAS PÚBLICAS X MONOPARENTALIDADE

Apesar do grande aumento de famílias monoparentais, sejam femininas ou masculinas em nosso país, porém o foco na pesquisa sejam as famílias monoparentais femininas, não foram criadas políticas sociais específicas para este seguimento familiar.

Como visto anteriormente, a Constituição Federal de 1988, reconhece as famílias monoparentais, ofertando o amparo legal e reconhecimento como entidade familiar formada por qualquer um dos pais e seus descendentes, no artigo 226º, no parágrafo § 4º ao exemplificar o formato de família, prevalecendo os mesmos direitos e deveres para ambos os cônjuges.

O Código Civil Brasileiro foi alterado em 1916, e posteriormente em 2003, embora muitas mudanças ocorreram, ainda a questão dos direitos civis e sociais, assim como o Direito Familiar foi introduzido para normatização no âmbito jurídico, evidenciando que toda e qualquer família possui seus direitos e deveres, não há amparo legal. Leite (2005) afirma que a família monoparental, embora reconhecida pelo Direito Constitucional, todavia não existe no Direito Social, tampouco no Direito Civil:

"Enquanto o Direito Civil não institui a família monoparental como sujeito de direito, o poder público não se vê compelido a auxiliá-la. Não reconhecida, não é levada em consideração, o que tende a agravar seu caráter discriminatório no meio social" (LEITE 2005).

De Acordo com a Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990, o termo família é apresentado sem distinção de gênero, raça, cor, e membros familiares conhecidos somente como genitores (pai e mãe). Cada família se constitui de acordo com o número de pessoas que nela se forma, com a relação afetiva entre elas. Assim como definido no artigo 25º, porém na prática, não há legislações vigentes para tal que reconheçam os direitos civis e sociais, apenas o reconhecimento em si de família.

Os poucos avanços que existem apenas promovem os programas de transferência de renda do Governo Federal, como o Programa Bolsa Família, mas sem referência a figura feminina, mas sim como termo generalizado família. Existe um projeto de Lei para alterações no Código Civil, mas que ainda está sendo julgado, porém o Código Civil de 1916, e o novo Código Civil, respectivamente, em seus artigos 231, inciso IV, e, 1.566 inciso IV, destacam como deveres dos pais o sustento, guarda e educação dos filhos. Como igualdade de direitos para ambos os gêneros e igualdade natural prevista no artigo 5º da CF/88, em que relata que todos são iguais perante lei, sem distinção de qualquer natureza.

Para a mulher, houve o favorecimento do Direito Sucessório, quando o cônjuge falece, o outro passa a ser herdeiro exclusivo. Em relação ao Direito da Guarda, que também beneficiou a mulher.

Bielsa (2003) também retrata sobre o Direito do bem de Família relacionado a moradia, que pode ser voluntário ou legal:

O instituto do Bem de Família pode ser voluntário, onde a fonte geradora será a vontade do proprietário. Há também o Bem de Família legal, advindo da vontade da lei. Dessa forma, o Bem de Família Voluntário poderá ser instituído por qualquer dos cônjuges, pelos conviventes e pela mãe, pai, quando forem detentores do poder familiar em

se tratando de família monoparental. Para essa categoria, somente as dívidas contraídas após a sua instituição, serão atingidas pela impenhorabilidade. Quanto à legitimação do chefe da família monoparental para instituir o Bem de Família, não há qualquer dúvida a respeito, porém, devem ser observados alguns requisitos para sua instituição (BIELSA, p. 72, 2003)

Os direitos apontados acima são reconhecidos e legitimados, porém o que se estuda nessa seção é que assim como apontado anteriormente não há uma legislação específica como Código Civil atualizado e Direito Social voltados para a constituição familiar monoparental.
Necessidades apontam que é de extrema importância que legislações mais específicas sejam criadas para que auxiliem e amparem as pessoas que constituem essas famílias, não basta somente ser reconhecida pela Carta Magna a proteção e o direito de constituir uma família, mas que seja resguardada em todos os âmbitos, em todos os direitos e que sejam direcionados a estas famílias.

CONCLUSÃO

O estudo teve por objetivo geral apresentar historicamente o conceito de família e sua trajetória, chegando no século XXI, evidenciando a diferença de desquite e divórcio, assim como o papel da mulher pós divórcio, e como objetivos específicos, trabalhar o termo novo de conceito familiar, a monoparentalidade.
Por fim evidenciar que muito ainda precisa ser feito sobre o conceito de monoparentalidade, não basta somente o reconhecimento como constituição familiar, mas leis que respaldem esse tipo de família.
A pesquisa evidencia que é necessário um novo estudo, pois o termo monoparentalidade está em questão devido as mudanças da sociedade, mas que ainda há muito o que ser estudado, evitando interpretações errôneas, além de muitas conquistas serem almejadas voltadas aos direitos desses cidadãos que constituem esse tipo de família.

REFERÊNCIAS

BIELSA, Joice Bitencorte. A evolução histórica do direito da mulher chefe de família monoparental. 2003. Disponível em: Microsoft Word - Monografia - NEPE.doc (toledoprudente.edu.br). Acessado em: 17 out 2022.

BRASIL. Lei 6515/1997. Regula os casos de dissolução de sociedade conjugal e do casamento, seus defeitos e respectivos processos, e dá outras providências. In: Código Civil. São Paulo, 1997. Disponível em: L6515 (planalto.gov.br). Acessado em: 17 out 2022.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acessado em: 17 out 2022.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: L8069 (planalto.gov.br). Acessado em 17 out. 2022.

BRASIL. LEI Nº 12.010, DE 3 DE AGOSTO DE 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: L12010 (planalto.gov.br). Acessado em 17 out. 2022.

BRASIL. LEI Nº 11.441, DE 4 DE JANEIRO DE 2007. Altera dispositivos da Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil, possibilitando a realização de inventário, partilha, separação consensual e divórcio consensual por via administrativa. Disponível em: LEI Nº 11.441, DE 4 DE JANEIRO DE 2007 (normaslegais.com.br). Acessado em: 17 out. 2022.

COSTA, Florença Ávila De Oliveira; MARRA, Marlene Magnabosco. Famílias brasileiras chefiadas por mulheres pobres e monoparentalidade feminina: risco e proteção. Rev. bras. psicodrama vol.21 no.1 São Paulo, 2013. Disponível em: Famílias brasileiras chefiadas por mulheres pobres e monoparentalidade feminina: risco e proteção (bvsa-

lud.org). Acessado em: 17 out. 2022.

CÚNICO, Sabrina Daiana; ARPINI, Dorian Mônica. Família e Monoparentalidade feminina sob a ótica de mulheres chefes de família. 2014. Disponível em: Família e monoparentalidade feminina sob a ótica de mulheres chefes de família (bvsalud.org) Acessado em: 17 out 2022.

DIAS, Maria Berenice. O papel da mulher na família. Disponível em: O papel da mulher na família – Maria Berenice Dias. Acessado em: 17 out 2022.

_____. DICIO. Disponível em: Família - Dicio, Dicionário Online de Português. Acessado em 17 out 2022.

FACHIN, Luiz Edson. Da função pública ao espaço privado: Aspectos da privatização da família no Projeto do Estado mini. ARCHE. Rio de Janeiro, a. VIII, n.24. 1999.

FERNANDES, Ana Luísa. Divórcio é coisa de mulher. 2017. Disponível em: Divórcio é coisa de mulher | Super (abril.com.br) Acessado em: 17 out 2022.

FEYH, Ketrin Lauriane Garcia. A Lei nº 11.441/2007: inventário e divórcio extrajudicial. , Teresina, ano 17, n. 3312, 26 jul. 2012. Disponível em: . Acesso em: 17 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Censo Demográfico 2010. Famílias e domicílios. Resultados da amostra. Rio de Janeiro, 1–203, (2012). Disponível em: IBGE | Censo 2010 . Acessado em 17 out. 2022.

LACERDA, Carmen Silva Mauricio de. Monoparentalidade: um fenômeno em expansão. 2006. Disponível em: Microsoft Word - Carmen Lacerda - mono (ufpe.br). Acessado em 17 out 2022.

LEITE, Eduardo de Oliveira. Do direito de família – Noções Introdutórias. In: Direito Civil Aplicado – Direito de Família São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005, v. 5, p. 24-39.

PETRINI, Giancarlo. SIGNIFICADO SOCIAL DA FAMÍLIA. Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, [s. l.], v. 16, ed. 18+19, p. 112-123, 2009. Disponível em: Vista do Significado social da família - DOI: 10.5752/P.23161752.2009v-16n18/19p111 (pucminas.br). Acessado em: 17 out. 2022.

PEREIRA, Jeferson Botelho; Figueiredo, Cristiane Xavier; Ramos, Eduarda Gonçalves. FAMÍLIA MONOPARENTAL COMO ENTIDADE FAMILIAR. Disponível em: FAMÍLIA MONOPARENTAL COMO ENTIDADE FAMILIAR - RKL Escritório de Advocacia (rkladvocacia.com). Acessado em: 17 out. 2022.

SANTANA, Ferreira Felisberto. FAMÍLIA MONOPARENTAL FEMININA: FENÔMENO DA CONTEMPORANEIDADE? Disponível em: FAMÍLIA MONOPARENTAL FEMININA: FENÔMENO DA CONTEMPORANEIDADE? | FERREIRA FELISBERTO SANTANA | POLÊM!CA (uerj.br). Acessado em: 17 out. 2022.

SANTOS, Jonabio Barbosa dos; SANTOS Morgana Sales da Costa. Família monoparental brasileira. In: Revista Jurídica Brasília, v. 10, n. 92, p.01-30, 2008.

YUNES, M. A.M. & SZYMANSKY, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Ed.). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, p. 13-42, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MAIARA DE OLIVEIRA COSTA

RESUMO

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois contribui para a formação integral da criança nos aspectos cognitivo, emocional, social e motor. Por meio das atividades artísticas, como desenho, pintura, música, dança e teatro, a criança expressa sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo que a cerca. A vivência com a arte estimula a criatividade, a imaginação e a sensibilidade, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da autoestima. Além disso, a arte promove a socialização, ao possibilitar a interação com outras crianças e o respeito às diferentes formas de expressão. No contexto educacional, a arte não deve ser compreendida apenas como atividade recreativa, mas como uma linguagem essencial para a aprendizagem. Ao explorar diferentes materiais, sons, cores e movimentos, a criança desenvolve habilidades motoras e amplia sua capacidade de comunicação. Dessa forma, a arte torna-se um instrumento pedagógico indispensável para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Desenvolvimento infantil. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase fundamental do desenvolvimento humano, marcada por intensas descobertas, aprendizagens e pela construção da identidade da criança. Nesse período, as experiências vivenciadas exercem grande influência na formação cognitiva, emocional, social e cultural do indivíduo. Dentre as diversas linguagens que contribuem para esse processo, a arte ocupa um lugar de destaque, pois possibilita à criança expressar sentimentos, ideias, percepções e emoções de maneira livre e criativa.

A arte, enquanto forma de linguagem, amplia as possibilidades de comunicação e permite que a criança se relacione com o mundo de maneira sensível e significativa. Por meio do desenho, da pintura, da música, da dança, do teatro e de outras manifestações artísticas, a criança explora o próprio corpo, desenvolve a imaginação e constrói conhecimentos a partir de suas vivências. Dessa forma, a arte não deve ser compreendida apenas como uma atividade recreativa, mas como um importante instrumento pedagógico no contexto da Educação Infantil.

No ambiente escolar, o ensino da arte contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. Ao participar de atividades artísticas, a criança é estimulada a pensar, criar, experimentar e resolver problemas, fortalecendo sua autonomia e autoestima. Além disso, a arte promove a socialização, o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade cultural presente na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a arte como um dos campos essenciais da Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento das competências gerais e para a ampliação do repertório cultural das crianças. O documento enfatiza que as experiências artísticas devem ser planejadas de forma intencional, respeitando as especificidades da infância e valorizando o protagonismo infantil.

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender o papel da arte no desenvolvimento infantil e refletir sobre sua contribuição para o processo educativo. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da arte no desenvolvimento infantil, destacando suas contribuições para a formação integral da criança. A relevância do tema justifica-se pela necessidade de valorizar a arte como uma linguagem essencial na Educação Infantil, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para a construção de sujeitos críticos, criativos e sensíveis.

DESENVOLVIMENTO

A arte desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança expressar-se de maneira espontânea e criativa. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), a expressão artística é fundamental

para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, uma vez que permite a exteriorização de sentimentos e a construção de significados a partir de suas experiências. No contexto educacional, a arte contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis e críticos.

No aspecto cognitivo, as atividades artísticas estimulam o pensamento, a imaginação e a criatividade. Para Piaget (1975), a criança constrói o conhecimento por meio da interação com o meio, e a arte oferece inúmeras possibilidades de experimentação e descoberta. Ao desenhar, pintar ou modelar, a criança desenvolve a capacidade de observar, comparar, criar hipóteses e resolver problemas, habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem.

Do ponto de vista emocional, a arte possibilita à criança expressar sentimentos que muitas vezes não conseguem ser verbalizados. Vygotsky (1998) destaca que as manifestações artísticas favorecem o desenvolvimento emocional e social, pois permitem a interação com o outro e a construção de significados compartilhados. Dessa forma, a arte contribui para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do equilíbrio emocional da criança.

Além disso, a arte desempenha um papel importante no desenvolvimento motor, especialmente na coordenação motora fina e ampla. Atividades como recorte, colagem, pintura e dança estimulam o controle dos movimentos, a percepção espacial e a consciência corporal. Segundo Barbosa (2005), o ensino da arte na educação básica deve considerar o desenvolvimento integral do aluno, valorizando tanto os aspectos técnicos quanto expressivos.

No âmbito social e cultural, a arte possibilita o contato da criança com diferentes manifestações culturais, promovendo o respeito à diversidade e à pluralidade de expressões. A BNCC (BRASIL, 2018) destaca que as experiências artísticas contribuem para a ampliação do repertório cultural das crianças, permitindo que elas conheçam e valorizem diferentes formas de expressão artística presentes na sociedade.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele planejar e mediar as atividades artísticas de forma intencional e significativa. Para Freire (2002), a prática pedagógica deve valorizar a criatividade, o diálogo e a expressão dos educandos. Nesse sentido, o educador deve criar um ambiente acolhedor, que estimule a experimentação e respeite as produções individuais das crianças.

Portanto, a arte, quando trabalhada de forma consciente e planejada, torna-se uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua capacidade de expressão, criação e compreensão do mundo.

A arte, ao ser inserida de maneira sistemática no cotidiano da Educação Infantil, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a construção da identidade da criança. Por meio das experiências artísticas, a criança passa a reconhecer suas potencialidades, limites e preferências, desenvolvendo maior autonomia e segurança em suas ações. Esse processo é fundamental para a formação do sujeito, pois favorece a construção da identidade pessoal e social desde os primeiros anos de vida.

As práticas artísticas também estimulam a curiosidade e o interesse pelo aprendizado, uma vez que envolvem a criança de forma lúdica e prazerosa. Ao explorar materiais diversos, cores, sons e movimentos, a criança amplia sua percepção sensorial e desenvolve a capacidade de experimentar novas possibilidades. Esse contato direto com diferentes linguagens artísticas torna a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

No ambiente escolar, a arte contribui para a criação de espaços de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos. As atividades artísticas permitem que crianças com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem participem ativamente, respeitando suas singularidades. Dessa forma, a arte torna-se uma importante aliada na promoção da inclusão, pois oferece múltiplas formas de expressão e comunicação.

A criatividade, amplamente estimulada pelas práticas artísticas, é uma competência essencial para o desenvolvimento infantil. Ao criar, a criança exercita o pensamento divergente, aprende a lidar com desafios e desenvolve a capacidade de encontrar soluções para diferentes situações. Esse proces-

so fortalece a autonomia intelectual e contribui para a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre arte e linguagem. Ao desenhar, dramatizar ou cantar, a criança amplia suas formas de comunicação, desenvolvendo habilidades que antecedem e complementam a linguagem verbal. A arte, nesse sentido, funciona como uma linguagem simbólica que possibilita à criança expressar ideias, sentimentos e vivências de maneira significativa.

A interação social promovida pelas atividades artísticas também merece destaque. Ao participar de produções coletivas, como murais, apresentações musicais ou dramatizações, a criança aprende a compartilhar, respeitar opiniões diferentes e trabalhar em grupo. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de valores como cooperação, respeito e empatia, fundamentais para a convivência social.

A arte também favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética, permitindo que a criança perceba e valorize diferentes formas de beleza presentes no cotidiano. Esse contato amplia o olhar da criança sobre o mundo, despertando interesse pelas manifestações culturais e artísticas da sociedade. Assim, a educação artística contribui para a formação cultural da criança desde cedo.

No contexto da Educação Infantil, é fundamental que a arte não seja reduzida a atividades mecânicas ou meramente decorativas. O processo criativo deve ser valorizado, respeitando as produções infantis e evitando modelos prontos. Dessa forma, a criança sente-se encorajada a experimentar e criar livremente, fortalecendo sua autoconfiança.

A mediação do professor é essencial para potencializar as experiências artísticas. O educador deve observar, incentivar e dialogar com a criança sobre suas produções, valorizando suas escolhas e descobertas. Essa postura contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.

Além disso, a formação do professor influencia diretamente a qualidade do trabalho com a arte. É importante que o educador compreenda a arte como área do conhecimento e reconheça seu papel no desenvolvimento integral da criança. A busca por formação continuada possibilita a ampliação de repertórios e práticas pedagógicas mais significativas.

A arte também pode ser integrada às demais áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar. Atividades artísticas podem dialogar com a linguagem oral e escrita, a matemática, as ciências e o conhecimento do mundo, tornando o processo educativo mais rico e contextualizado.

Outro ponto importante diz respeito à relação entre arte e cultura. Ao entrar em contato com diferentes manifestações artísticas, a criança amplia sua compreensão sobre a diversidade cultural existente na sociedade. Essa vivência contribui para a valorização das diferentes culturas e para o respeito às diferenças.

As experiências artísticas também auxiliam no desenvolvimento da atenção e da concentração. Ao se envolver em uma atividade criativa, a criança aprende a organizar ideias, planejar ações e concluir tarefas, habilidades importantes para o processo de aprendizagem ao longo da vida escolar.

A arte, portanto, não deve ser vista como um complemento, mas como parte essencial do currículo da Educação Infantil. Sua presença no cotidiano escolar contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens que envolvem emoção, cognição, corpo e socialização.

Ao considerar todos esses aspectos, percebe-se que a arte desempenha um papel transformador na educação. Ela possibilita à criança compreender o mundo de forma sensível, crítica e criativa, fortalecendo sua capacidade de expressão e interação.

Dessa forma, investir em práticas artísticas na Educação Infantil significa reconhecer a infância como uma fase rica em possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A arte, quando trabalhada de forma consciente e intencional, contribui para a formação de crianças mais autônomas, criativas e preparadas para os desafios futuros. A presença da arte no cotidiano da Educação Infantil contribui para a construção de experiências educativas mais significativas, pois considera a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Ao participar de atividades artísticas, a criança não apenas reproduz ações, mas cria, experimenta e atribui

sentidos às suas produções. Esse envolvimento ativo favorece a aprendizagem e fortalece o protagonismo infantil.

As experiências artísticas permitem que a criança explore o mundo de maneira sensorial, utilizando o corpo, os sentidos e a imaginação. O contato com diferentes texturas, cores, sons e movimentos amplia a percepção e favorece o desenvolvimento sensorial, aspecto essencial nos primeiros anos de vida. Esse tipo de vivência contribui para que a criança compreenda o ambiente ao seu redor de forma mais ampla e integrada.

A arte também atua como um importante recurso para o desenvolvimento da linguagem simbólica. Ao desenhar, dramatizar ou cantar, a criança representa situações do cotidiano, recriando a realidade a partir de suas próprias interpretações. Esse processo simbólico é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da capacidade de representação.

No contexto escolar, a arte favorece a construção de vínculos afetivos entre as crianças e entre aluno e professor. As atividades artísticas criam um ambiente acolhedor, no qual a criança sente-se segura para se expressar e compartilhar suas produções. Esse clima de confiança contribui para o desenvolvimento emocional e social, fortalecendo as relações interpessoais.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. Ao escolher materiais, cores, formas e estratégias de criação, a criança exerce sua capacidade de decisão e assume responsabilidade por suas escolhas. Essas experiências fortalecem a independência e a autoconfiança, elementos essenciais para o desenvolvimento pessoal.

A arte também possibilita a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. Diferentemente de atividades tradicionais, nas práticas artísticas não há respostas certas ou erradas, mas possibilidades de criação. Essa característica contribui para reduzir a ansiedade e o medo de errar, incentivando a experimentação e a criatividade.

Além disso, as atividades artísticas favorecem a organização do pensamento e o planejamento de ações. Ao desenvolver um trabalho artístico, a criança aprende a iniciar, desenvolver e concluir uma atividade, respeitando etapas e organizando ideias. Essas habilidades são importantes para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem em outras áreas do conhecimento.

A integração da arte com o brincar potencializa ainda mais suas contribuições para o desenvolvimento infantil. O brincar artístico permite que a criança explore sua imaginação de forma livre, transformando objetos, criando histórias e vivenciando diferentes papéis sociais. Essa interação entre arte e ludicidade torna a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

A valorização das produções infantis é outro fator essencial no trabalho com a arte. Ao expor e reconhecer os trabalhos das crianças, o professor reforça a importância do processo criativo e contribui para o fortalecimento da autoestima. Esse reconhecimento motiva a criança a continuar explorando e criando.

Dessa forma, a arte consolida-se como uma prática pedagógica indispensável na Educação Infantil, pois promove aprendizagens que envolvem emoção, cognição, corpo e socialização. Sua presença no ambiente escolar contribui para a formação de crianças mais criativas, sensíveis, autônomas e preparadas para interagir de maneira crítica e construtiva com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, é possível afirmar que a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo de maneira significativa para a formação integral da criança. As atividades artísticas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, possibilitando experiências de aprendizagem ricas e significativas.

A arte permite que a criança se expresse livremente, desenvolva a criatividade e construa conhecimentos a partir de suas vivências, fortalecendo sua autonomia e autoestima. Além disso, promove a socialização, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural, aspectos essenciais para a formação cidadã.

Cabe à escola e ao professor reconhecer a importância da arte no contexto da Educação Infantil, planejando práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil e respeitem as especificidades dessa fase do

desenvolvimento. Assim, a arte deixa de ser uma atividade secundária e assume seu papel como linguagem essencial no processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos. A arte revela-se como um elemento essencial no processo de desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança vivenciar experiências significativas que contribuem para sua formação integral. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que as práticas artísticas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais, sociais, motores e culturais da criança, reforçando a importância da arte no contexto educacional.

As atividades artísticas permitem que a criança expresse sentimentos, ideias e percepções de forma livre e criativa, respeitando suas individualidades e seu ritmo de desenvolvimento. Essa liberdade de expressão fortalece a autoestima e a autoconfiança, aspectos fundamentais para a construção da identidade infantil. A arte, nesse sentido, atua como uma linguagem que possibilita à criança comunicar-se com o mundo e compreender suas próprias emoções.

Do ponto de vista cognitivo, a arte estimula o pensamento, a imaginação e a capacidade de resolver problemas, contribuindo para a construção do conhecimento. As experiências artísticas favorecem a curiosidade e o interesse pela aprendizagem, tornando o processo educativo mais significativo e prazeroso. Dessa forma, a arte amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento intelectual da criança.

No aspecto social, as práticas artísticas promovem a interação, a cooperação e o respeito às diferenças. Ao participar de atividades coletivas, a criança aprende a conviver em grupo, a compartilhar ideias e a valorizar diferentes formas de expressão. Essas vivências contribuem para a formação de valores essenciais para a vida em sociedade.

A arte também desempenha papel relevante no desenvolvimento motor, ao estimular a coordenação, o controle dos movimentos e a consciência corporal. Atividades como desenho, pintura, dança e dramatização contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras de forma integrada e lúdica.

Além disso, a arte possibilita o contato com diferentes manifestações culturais, ampliando o repertório cultural da criança e promovendo o respeito à diversidade. Esse contato contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis e conscientes da pluralidade cultural presente na sociedade.

O papel do professor mostrou-se fundamental para a efetivação das práticas artísticas na Educação Infantil. O educador, ao atuar como mediador, deve planejar atividades intencionais, criar ambientes estimulantes e valorizar o processo criativo da criança. A formação continuada do professor é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas relacionadas à arte.

Conclui-se, portanto, que a arte não deve ser compreendida apenas como atividade complementar, mas como parte integrante do currículo da Educação Infantil. Sua presença no cotidiano escolar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para enfrentar os desafios do processo educativo e da vida em sociedade.

Assim, investir na arte na Educação Infantil é investir na formação de indivíduos criativos, críticos e sensíveis, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 2010.

RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 199

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE

MARCIA LUCIA TELLES

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo apresentar um cenário da evolução e aplicação das tendencias pedagógicas no ensino de artes. Observa-se que ao longo do tempo, as tendencias pedagógicas obtiveram grandes transformações e com isso, o ensino de artes, que antes era aplicado como mero adjuvante da escolarização, ganhou o seu reconhecimento e passou a ser valorizado como um componente essências da formação integral do aluno. O trabalho explana uma linha histórica sobre as tendencias pedagógicas, explanando as influências e aplicações delas, ao longo do tempo, em meio a constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas. Essas transformações permitiram que o ensino de artes adquirisse seu próprio espaço e identidade dentro da educação, promovendo uma abordagem mais interdisciplinar e integrada. Estamos no século XXI e o professor não pode deixar de refletir sobre a nova demanda desse século, ele precisa buscar conhecimento e acompanhar as evoluções educacionais, e com isso, realizar intervenções com práticas voltadas a tornar os alunos sujeitos críticos, autônomos e preparados para os novos desafios, promovendo ações educacionais mais inclusivas, inovadoras e centradas no aluno. A metodologia utilizada foi a bibliográfica, buscando embasamento em autores antigos e contemporâneos que discutem as transformações do ensino de artes ao longo do tempo e através da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais, foi possível compreender as mudanças no campo educacional e identificar as abordagens que vêm sendo adotadas para responder às novas exigências da sociedade e do processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que os resultados evidenciaram a coexistência de pontos consonantes e dissonantes entre as tendências gerais e específicas, bem como a permanência de resquícios de concepções antigas no contexto atual. Observou-se, ainda, a inter-relação entre as abordagens contemporâneas, as quais se encontram vinculadas à lógica pós-moderna, demonstrando a complexidade e a dinamicidade do cenário analisado.

PALAVRAS-CHAVES: Conhecimento. Ensino de Artes. leis. Mudanças. Tendencias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Investigar as influências e mudanças das tendências pedagógicas perante o ensino de artes, buscando analisar como as aplicações e transformações das mesmas na área educacionais impactaram as práticas e metodologias nessa área é de grande valor educacional. Pois, não tem como deixar de falar sobre o ensino de artes nas escolas, onde a arte é uma das matérias que pode alavancar o aprendizado no indivíduo, suas ferramentas, ações, história humana, são ferramentas exatas para desenvolver habilidades. E através, de uma abordagem bibliográfica, busquei suporte teórico em autores que discutem tanto tendencias antigas, quanto as inovações pedagógicas perante a aplicação delas no ensino de artes, considerando os desafios e possibilidades que emergem nesse campo e ganham um novo papel dentro da escola, a cada dia se exige práticas mais dinâmicas, inclusivas e significativas.

Posso falar que as tendencias pedagógicas são conjuntos de ideias e teorias que orientam o processo educativo, e no caso do ensino de arte, existem diferentes tendências pedagógicas que buscavam e buscam exprimir qual é a melhor forma educativa para essa área. Ao realizar uma análise histórica, percebe-se que as tendencias pedagógicas que sucedem as atuais, ainda estão presentes em diversos contextos educativos e que os professores misturam orientações didáticas e várias concepções de arte em suas práticas. Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados

num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram.
O estudo das tendências educacionais permite reconhecer a educação como processo histórico e social em constante transformação, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida com a formação integral e cidadã dos estudantes. Portanto é necessário considerar que tradição e inovação parecem ligadas na articulação entre teorias da arte, educação, práticas sociais e ensino da arte. o texto foi organizado da seguinte forma capítulo (01) falará sobre as tendencias pedagógicas liberais. o capítulo (02) mostrará as tendencias progressistas, o capítulo (03) as explanará sobre as tendencias contemporâneas e o capítulo (04) citará as legislações.

O SURGIMENTO DAS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E SUA IMPORTÂNCIA

As tendências educacionais surgiram como respostas às transformações históricas, sociais, políticas e econômicas vivenciadas pela sociedade ao longo do tempo. A escola, enquanto instituição social, sempre refletiu os valores e as concepções de homem e de mundo predominantes em cada época. Assim, as diferentes tendências pedagógicas representam modos distintos de compreender o papel da educação, do professor, do aluno e do conhecimento no processo formativo. No contexto da consolidação da escola moderna, entre os séculos XVIII e XIX, predominou a pedagogia tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na autoridade do professor. Essa tendência estava alinhada às necessidades de organização social e disciplinamento próprias da sociedade burguesa emergente. Posteriormente, com as mudanças sociais e os avanços nas ciências humanas, surgiram movimentos de renovação pedagógica, influenciados por pensadores como John Dewey, que defendiam uma educação ativa, baseada na experiência e na participação do aluno.
No Brasil, estudiosos como José Carlos Libânio classificaram as tendências pedagógicas em dois grandes grupos: liberais e progressistas. As tendências liberais compreendem a pedagogia tradicional, renovadora e tecnicista, enfatizando a adaptação do indivíduo à sociedade. Já as tendências progressistas — como a libertadora e a histórico-crítica — defendem uma educação voltada à transformação social, influenciadas por autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani. O surgimento dessas tendências revela que a educação não é neutra, mas orientada por concepções ideológicas e filosóficas. Cada tendência expressa uma determinada visão de sociedade e propõe objetivos específicos para a formação do sujeito. Ao conhecer suas bases teóricas e históricas, o professor pode fundamentar suas escolhas metodológicas, compreender os limites e contribuições de cada abordagem e atuar de forma mais crítica diante das demandas educacionais contemporâneas.

A ARTE E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS

As tendências pedagógicas liberais, incluem a Pedagogia Tradicional, a Renovada Progressista, a Escola Nova e a Tecnicista. Cada uma delas tem características e abordagens especificas para a educação de artes. Liberal não tem a ver com algo aberto ou democrático, mas com uma instigação da sociedade capitalista ou sociedade de classes, que sustenta a ideia de que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade, tendo uma cultura individual. São elas:
Arte na escola tradicional- Seguindo os modelos educativos americanos, belgas e ingleses, se copiava e transcrevia literalmente as propostas de desenho (de Walter Smith), sem qualquer relação com o contexto. Relacionando o trabalho para preparação dos alunos para o trabalho fabril, na concepção neoclássica: ênfase na linha, no contorno, no traçado e na configuração. Continuando esta concepção até o século XX. Entre 1930 e 1970, o currículo de artes era assim: desenho natural, desenho decorativo, desenho geométrico, desenho pedagógico nas escolas normais. Reproduzam-se modelos, buscando o aperfeiçoamento. Nos anos 50 foram incorporados o canto orfeônico (nos

anos 30), trabalhos manuais (diferenciando gêneros), e o teatro para via de apresentações comemorativas. Aspectos metodológicos- Enfatiza-se o ensino dos conteúdos, como verdades absolutas, aprendizagem e receptiva mecânica, através da memorização e repetição, conteúdos descontextualizados, O educador como centro do processo de ensino, impondo disciplina, silêncio e atenção. E avaliação através da reprodução dos conteúdos expostos.

Arte na metodologia Renovada Progressista- O aluno é visto como um sujeito ativo e pensante, que constrói seu conhecimento através da experiência e da interação. A educação é entendida como um processo de desenvolvimento integral, com foco na formação do cidadão. Aspectos Metodológicos- O ensino de arte progressista valoriza a criatividade e a espontaneidade do aluno, incentivando-o a explorar diferentes linguagens artísticas e a expressar seus sentimentos e ideias.

Arte na tendência liberal renovadora não diretiva- Associada às concepções de Carl Rogers, a arte é entendida como meio de expressão dos sentimentos e da subjetividade. O foco está no desenvolvimento emocional do estudante. O professor atua como facilitador, criando um ambiente acolhedor para que o aluno se expresse livremente, sem imposição de modelos ou julgamentos rígidos.

Arte na escola nova- Com Dewey, Read e Lowenfeld, a arte passou a ser um componente curricular de grande importância. O último influenciou muito os educadores brasileiros, com seus oito critérios para dimensionar a criatividade (1955): sensibilidade a problemas, fluência, flexibilidade, originalidade, habilidade para refletir e para rearranjar, análise, síntese, coerência na organização. O que contribuiu para formas de avaliação e a estruturação das etapas de desenvolvimento da arte da criança e do jovem. Para Read a criança desenha o que vê, e não o que imagina, afirmando que as ideias são pensadas, sentidas e experimentadas. Aspectos metodológicos- Enfatizava-se o os aspectos psicológicos, deixando os sociais; os conteúdos baseavam-se nas experiências vividas, o desenvolvimento do "aprender a aprender". Pesquisar e solucionar problemas, a aprendizagem voltada para o aluno e baseada na descoberta, o professor como orientador, num ambiente democrático, respeitando os interesses e necessidades dos alunos.

Arte na escola tecnicista- Surge nos EUA nos anos 50, chegando ao Brasil nos anos 60 e 70, preparando os alunos para o mercado do trabalho. Sua proposta era baseada no behaviorismo, no uso do reforço, do condicionamento, do estímulo/resposta. A LDB 5692/71, coloca a educação artística nos currículos do ensino fundamental e médio, onde se trabalhava o desenho, música trabalhos manuais, cantos corais e artes. Aspectos metodológicos- Ligada ao capitalismo preparavam os alunos para o trabalho, enfatizando a neutralidade cientifica, os trabalhos manuais, tecnologia educacional, módulos e autoinstrução (dirigida). O ensino deveria ser eficaz, o educador tinha um papel técnico, neutro e imparcial.

De modo geral, nas tendências liberais, a arte é compreendida como instrumento de formação individual e adaptação social, variando entre uma abordagem mais técnica e outra mais centrada na experiência do aluno. A compreensão dessas tendências é fundamental para que o educador reflita sobre sua prática pedagógica e sobre o papel da arte na formação crítica e sensível dos estudantes.

A ARTE NA ESCOLA PROGRESSISTAS

Na perspectiva da escola progressista, a arte assume papel fundamental no processo educativo, sendo compreendida como experiência formativa que integra aspectos cognitivos, emocionais e sociais do educando. Diferentemente da tendência tradicional, que enfatiza a reprodução de técnicas e modelos, a abordagem progressista valoriza a participação ativa do aluno e a aprendizagem por meio da vivência e da experimentação. Essa concepção encontra respaldo nas ideias de John Dewey, que defendia a educação baseada na experiência e na interação entre sujeito e meio. Para o autor, a arte constitui uma forma privilegiada de experiência humana, pois envolve sensibilidade, reflexão e ação.

Nesse sentido, o ensino de Arte na escola progressista não se limita à técnica, mas promove situações em que o estudante

cria, investiga e atribui significado às suas produções. A pedagogia progressista fundamenta-se em uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói sua própria história. O desenvolvimento individual se apresenta por meio de compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões e cooperação entre os indivíduos. Assim, essa pedagogia caracteriza-se por um processo de busca por transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa, e contempla os trabalhos coletivos, as parceiras e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. São elas:

A escola libertadora- A arte aparece como uma proposta ativa, baseada na interdisciplinaridade e nos temas geradores, tendo conteúdo da arte popular, com conteúdo político. Buscava a conscientização do povo, por uma escola democrática e de qualidade, e para todos. Paulo Freire propôs nesta perspectiva uma alfabetização de adultos. Aspectos metodológicos- Tinha uma prática não formal e critica, questionando a relação homem/natureza/consciência/transformação. O professor era um animador, tendo uma postura dialógica enfatizando os saberes populares. Trabalhava-se com temas geradores, e aprendizagem era baseada na problematização e tomada de consciência da realidade

A Arte na Libertária: por sua vez, tem em comum com a Pedagogia Libertadora o antiautoritaríssimo e a valorização da experiência vivida. Segundo Libânio (1998), nela é destacado o papel escolar voltado para a construção ou transformação da personalidade do educando, gerando neste uma autonomia nas suas decisões e nas suas participações e tomadas de decisões em grupos. A Pedagogia Libertária, no que diz respeito à relação professor-aluno, desconsidera o professor como organizador de ideias e concepções, este por sua vez dispõe-se a serviço do aluno; é uma relação que rompe com o autoritarismo. Aspectos metodológicos- O Ensino de Arte na Escola Libertária constitui um ensino cujo educandos desenvolvem sua autonomia segundo suas próprias aspirações.

Escola crítico-social dos conteúdos- Surge na década de 70, enfatiza a experiência do educando com os conteúdos, na sua participação social e exercício consciente da cidadania. O educador tem papel importante, a conscientização política ocorre na prática social ampla do cidadão. Ferraz e Fusari propõem um ensino de arte onde o educador possua o conhecimento em arte também a didática para ser professor de arte. Aspectos metodológicos- Busca a unidade entre teoria e prática, para um educando consciente e crítico, os conteúdos são baseados na cultura universal a as realidades sociais, o educador é um mediador da experiência do aluno e o saber, objetivando a saída do conhecimento do senso comum para um saber sistematizado, vinculado a prática social concreta.

A prática pedagógica progressista compreende o professor como mediador do conhecimento, responsável por organizar ambientes e propostas que estimulem a curiosidade, a criatividade e a expressão. As atividades artísticas são desenvolvidas por meio de projetos interdisciplinares, dramatizações, produções plásticas, musicais e corporais, favorecendo a construção coletiva do saber. Além disso, a arte é entendida como instrumento de desenvolvimento da autonomia. Portanto, na escola progressista, a arte não ocupa posição secundária no currículo, mas constitui elemento essencial para uma educação democrática e significativa, centrada na experiência, na participação e na formação integral do sujeito.

A ARTE NAS TENDENCIAS CONTEMPORÂNEAS

Nas tendências pedagógicas contemporâneas, a arte é compreendida como linguagem, conhecimento e prática social, assumindo papel essencial na formação crítica, estética e cultural do estudante. Diferentemente das abordagens tradicionais, que enfatizavam a técnica ou a reprodução de modelos, as concepções atuais valorizam a produção de sentidos, a contextualização histórica e cultural e o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. No contexto brasileiro, destaca-se a contribuição de Ana Mae Barbosa, que sistematizou a Abordagem Triangular, propondo o ensino de Arte articulado em três eixos: apreciação (leitura

de imagens), contextualização (histórica e cultural) e produção artística. Essa proposta rompe com a visão espontaneísta e defende que a arte deve ser ensinada como área de conhecimento estruturado, com conteúdo específicos e reflexão crítica. Ao falar das tendências contemporâneas, tem como principal característica, o respeito à aprendizagem informal; às vivências e experiências dos educandos, estas tendências partem de uma análise crítica das realidades sociais.

Arte na escola construtivista- Na (LDB) Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96 a arte é componente curricular obrigatório, definido nos (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, em quatro linguagens: artes visuais, música, teatro e dança. Podendo ser trabalhados em três eixos: fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico. Juntamente com os temas transversais.

Aspectos metodológicos- A aprendizagem é feita pela resolução de problemas, tendo o aluno decisões a tomar, colocando o seu conhecimento dos conteúdos envolvidos. A construção, o relativismo e a interação são fatos da aprendizagem. Os conteúdos devem ter utilidade social, partindo-se do conhecimento prévio do aluno, para novas aprendizagens. A escola trabalha em conjunto com órgãos, comunidade e família para uma prática educativa inclusiva e participativa de ressignificação da escola. O professor observa e avalia o seu aluno em todos os aspectos do processo de aprendizagem, buscando sempre metodologias diferenciais quando os alunos apresentam dificuldades.

A Arte na Histórico Critica- Caracteriza-se por ter um papel na contextual idade do conhecimento, ou seja, a importância de se analisar criticamente as linguagens artísticas, a percepção do aluno. É o que torna o processo de aprendizagem em torno da Arte significativo nessa perspectiva de ensino, pois esta proposta educacional defende a contextualização histórica, pertinente ao contexto da arte na educação. Aspectos metodológicos- busca transformar o ensino de artes nas salas de aula, mostrando o quão proveitosas podem ser as aulas, buscando entre outros, desenvolver o senso crítico e estético dos alunos efetivando uma aprendizagem significativa para os educandos através da contextualização, da apreciação e do fluir.

As tendências contemporâneas também dialogam com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, ao compreender a arte como produção histórica e social, inserida nas relações culturais e ideológicas. Nessa perspectiva, o ensino de Arte contribui para a compreensão da realidade e para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar o meio em que vivem. Além disso, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular reforçam a Arte como componente curricular obrigatório, estruturado em diferentes linguagens — artes visuais, dança, música e teatro —, destacando seu papel na ampliação do repertório cultural e na formação integral do estudante. Assim, nas tendências pedagógicas contemporâneas, a arte é entendida como campo de conhecimento que articula sensibilidade, crítica e cultura, contribuindo para a formação integral e cidadã dos educandos.

A ARTE VISUAL E AS NOVAS LEGISLAÇÕES

Muitos argumentos têm sido utilizados para legitimar o ensino de arte no currículo escolar. o tema é pauta de discussão dos professores de arte, especialmente com a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases 9394 de dezembro de 1996), que com o art. 26, 2º parágrafo, incluiu o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. segundo santos 2006:

> Porém a Lei não explicitou se esse ensino é obrigatório em todas as series da educação básica. Isso resulta em certa autonomia para a disposição da disciplina arte, implicando que, muitas vezes, ela esteja presente somente em uma das series do ensino fundamental e dê lugar para outras disciplinas consideradas mais importantes. (SANTOS, 2006, p. 24).

As orientações curriculares do (MEC) Ministério da Educação e Cultura, elaboradas a partir de 1995, determinaram as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: música, teatro, dança e artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o ensino fundamental,

Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas. Dessa forma foi extinta a polivalência do professor que trabalhava com a educação artística, prevista na lei anterior 5692/71, na qual todos os conhecimentos artísticos estariam representados por uma única disciplina. Em agosto de 2008, foi sancionada a Lei 11.769, que tornou o ensino de música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino curricular de arte, alterando o Artigo 26 da LDB de 1996. Essa alteração foi de difícil tramitação, e sua aprovação foi considerada por muitos educadores musicais como um avanço. A nova legislação abriu a possibilidade de uma implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma abrangente para crianças e adolescentes. A inserção obrigatória do ensino de arte na educação nacional está fundamentada em teorias contemporâneas que tratam do papel das artes na transformação da sociedade. De acordo com os PCNs de arte 1997:

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p. 27).

Por isso, a legislação atual enfatiza os processos de produção artística específica – musical, visual, cênica e da dança, com conjunto de métodos próprios. Apesar de todos os esforços e discursos políticos em favor da especificidade de cada arte, na prática muitas escolas ainda continuam interpretando a área de arte como educação artística, conforme previa a Lei. 5692/71. Também não está assegurada uma carga horária mínima semanal, o que faz com que muitas escolas optem por oferecer as quatro modalidades de artes em séries alternadas no ensino fundamental, por exemplo, oferecendo música nas 1ª, 3ª e 7ª séries e artes visuais nas 2ª, 4ª e 8ª séries. A (LDB) Lei de Diretrizes e bases de 1996 impõe que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996 Artigo 26, Parágrafo 1).

O currículo oferecido ao ensino de Jovens e Adultos é com base ao Currículo Básico Comum. A seleção dos conteúdos específicos permeia a língua Portuguesa, matemática, ciências, biologia, história, ensino religioso, inglês e arte. Lei Nº 9394/96 – assegura a inserção das crianças com necessidades especiais nas escolas: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Segundo Barbosa 2001:

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau. (Barbosa, 2001, p. 10).

As novas concepções e às tendências pedagógicas específicas para o ensino de Arte que permeiam o século XXI, além da Abordagem Triangular, há a Cultura Visual, a Estética do Cotidiano e a ortografia interligadas ainda com tendências pedagógicas não específicas, como: a Pedagogia Histórico-Crítica, das Pedagogias Tradicional e Nova e Tecnicista. Com isso, é necessário considerar que Tradição e inovação parecem indissociáveis na articulação entre teorias da arte, educação e ensino da arte. As transformações nas tendências pedagógicas, por sua vez, articulam-se com as mudanças nas teorias e práticas educativas. Pode-se dividir o ensino da arte no Brasil em três grandes períodos: Pré-Modernista, Modernista e Pós-Modernista e, durante tais períodos foram aplicadas ou serão diversas tendências pedagógicas:

-Na concepção Pré-Modernista, a arte era compreendida como técnica, na qual se valoriza o produto, tendo como premissa a escola tradicional de ensino.
-Na concepção Modernista, a arte era tida como expressão, em que se valorizava o processo, isso amparado pelos princípios da Pedagogia Nova
-Na concepção Pós-Modernista, o ensino de arte é tido como conhecimento e ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas, defende a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte.
A partir desse período, surgiu uma valorização maior da Arte e o aparecimento de diversas tendências pedagógicas específicas, entre elas, a Abordagem triangular.

ABORDAGEM TRIANGULAR- CONTEXTUALIZAR, FAZER E FRUIR

A Abordagem Triangular é uma proposta utilizada no ensino de Arte para se construir conhecimentos acerca das linguagens artísticas. Sua precursora, Ana Mae Barbosa menciona não ter criado a Abordagem Triangular, porém, tendo a sistematizado, como afirma em seu livro A imagem no ensino de Arte: ano 1980 e novos tempos (2010, p. 30), "também não afirmo que a proposta triangular foi criada por mim. Prefiro usar o termo 'sistematizada', pois estava implícita na condição pós-moderna". Pode-se afirmar que a referida proposta ganhou com Ana Mae Barbosa notoriedade com seus estudos e pesquisas na área da Arte e educação. Nesse contexto, a autora explica que na Abordagem Triangular, o(a) professor(a) pode usar a Arte numa postura interdisciplinar com diversas áreas conhecimento visando a melhoria do ensino já que não é um modelo determinado para se aprender. A autora afirma que a Abordagem Triangular não segue métodos ou modelos padrões, mas busca o conhecimento livre capaz de ser crítico, que alunos e professores possam ser reflexivos no processo de ensino-aprendizagem.

COMO UTILIZAMOS AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS HOJE

Atualmente, as tendências pedagógicas não são aplicadas de forma isolada ou pura, mas aparecem de maneira articulada na prática docente. A escola contemporânea incorpora elementos de diferentes correntes teóricas, adaptando-os às demandas sociais, culturais e tecnológicas do século XXI. Na organização do ensino, ainda é possível identificar traços da tendência tradicional, especialmente na estrutura curricular, na sistematização de conteúdos e na avaliação formal. No entanto, essas características coexistem com propostas que valorizam metodologias ativas, projetos interdisciplinares e o protagonismo estudantil, influenciadas pela pedagogia renovadora e pelas ideias de John Dewey, que defendem a aprendizagem pela experiência. Além disso, práticas fundamentadas na pedagogia libertadora, associada a Paulo Freire, são amplamente utilizadas ao priorizar o diálogo, a problematização da realidade e a formação crítica do aluno. A educação contemporânea busca desenvolver não apenas conteúdos conceituais, mas também competências socioemocionais, pensamento crítico e consciência cidadã. A pedagogia histórico-crítica, sistematizada por Dermeval Saviani, também influencia a prática atual ao defender a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, articulando-os à realidade social dos estudantes. Assim, o ensino não abandona os conteúdos, mas os relaciona à compreensão e transformação da sociedade.
Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular reforçam essa integração de tendências ao propor uma educação por competências, alinhada à formação integral do sujeito, valorizando tanto o domínio de conhecimentos quanto o desenvolvimento de habilidades e atitudes. Portanto, utilizar as tendências pedagógicas hoje significa compreender suas bases teóricas e aplicá-las de forma crítica e contextualizada. O professor contemporâneo atua como mediador, pesquisador e organizador do processo educativo, selecionando estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa e a formação integral do estudante.

COMO UTILIZAMOS AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS HOJE NO ENSINO DE ARTES

No ensino de Artes, as tendências pedagógicas são utilizadas de forma integrada, considerando as demandas contemporâneas, a diversidade cultural e o desenvolvimento integral do estudante. Atualmente, o profes-

sor de Arte não se limita a uma única corrente pedagógica, mas articula diferentes concepções conforme os objetivos de aprendizagem e o contexto escolar. Ainda é possível identificar traços da tendência tradicional quando há ensino de técnicas específicas — como desenho, pintura, música ou teatro — e sistematização de conteúdos sobre história da arte. No entanto, essa abordagem é ampliada por práticas progressistas que valorizam a experimentação, a criatividade e a participação ativa do aluno, inspiradas nas ideias de John Dewey, que defendem a aprendizagem pela experiência.

A pedagogia libertadora, associada a Paulo Freire, também influencia o ensino de Artes ao promover a leitura crítica de imagens, mídias e manifestações culturais. O estudante é incentivado a analisar a arte como expressão social, histórica e política, desenvolvendo consciência crítica e autonomia. Como já citei antes, no Brasil, destaca-se a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que articula três eixos fundamentais: fazer artístico, apreciação e contextualização histórica. Essa proposta consolida a Arte como área de conhecimento, superando a visão meramente recreativa.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular orienta o ensino de Arte a partir de competências e habilidades, contemplando as linguagens de artes visuais, dança, música e teatro, reforçando a formação estética, crítica e cultural dos estudantes. Hoje, a arte na escola também dialoga com temas contemporâneos como inclusão, multiculturalismo, sustentabilidade e cultura digital. O uso de recursos tecnológicos, produção audiovisual, arte urbana e mídias digitais amplia as possibilidades pedagógicas e aproxima o ensino da realidade dos estudantes. Portanto, as tendências pedagógicas, na atualidade, não se apresentam como modelos rígidos, mas como referenciais teóricos que fundamentam práticas mais reflexivas, críticas e contextualizadas. A arte, nesse cenário, assume papel central na formação estética, cultural e cidadã, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico dos alunos. Assim, o ensino de Artes na contemporaneidade integra diferentes tendências pedagógicas, promovendo experiências significativas que articulam técnica, criatividade, reflexão e contextualização social.

CONCLUSÃO

As tendencias pedagógicas estão presentes na realidade educacional, e com elas, o ensino de arte, e com isso, se fez necessário o estudo sobre suas influências no campo educacional. Onde, esse estudo pode levar os educadores a obterem uma melhor compreensão para com elas e realizar uma análise sobre a sua prática. A arte tem que ser vista como parte do ser humano, o homem está ligado as artes desde os primórdios da humanidade, e não pode ser utilizada nas escolas de qualquer forma, tem que ser rica, prazerosa e desenvolvedora de aprendizagens significativas. As tendencias pedagógicas tiveram mudanças durante toda a trajetória educacional, e com isso a arte também sofreu transformações, pois, uma está ligada a outra, e cabe ao professor de arte buscar uma junção entre as teorias e as suas práticas.

O mundo moderno está cheio de artes, e não cabe mais a escola deixar a arte ficar relegada à condição de uma atividade a mais, como era então usual em uma concepção disciplinar da educação artística, transpôs as fronteiras endogâmicas das artes e se colocar a serviço de uma pedagogia inclusiva e libertadora. Essa compreensão nos impõe a pensar de maneira diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de como se ensina arte, para como se aprende arte. Hoje, o ensino de artes é reconhecido não apenas por seu valor estético, mas também por suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. O foco passou a ser em processos criativos, na experimentação e na construção de uma linguagem própria, assim estimulando a autoexpressão e a reflexão crítica.

Essa mudança de paradigma enfatiza que as artes são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades do século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração e a capacidade de adaptação, além de promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural. Dessa forma, o ensino de artes deve se consolidar como uma prática pedagógica que

enriquece a experiência educacional e forma cidadãos mais conscientes e expressivos. Concluo que perante todo o estudo, foi observado que a arte sofreu fortes mudanças, e que hoje as novas tendencias procuram enfatizar a sua aplicação não, mas, como mera adjuvante do ensino e sim como uma matéria rica de desenvolvimentos, cheia de significativos educacionais e impulsionadora experiencias.

REFERENCIAS

ALMEIDA, C.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001. Acesso em 14/09/2025.

ALVARENGA, V.M. tendências pedagógicas no ensino de arte: da tradicional às contemporâneas 2024. Disponível em: < file:///C:/Users/patyp/Downloads/+TEND% C3%8ANCIAS+PEDAG%C3%93GICAS+NO+ENSINO+-DE+ARTE.pdf> Acesso em: 27/09/2025.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da Arte – anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva. 4. ed., 2001. Acesso em: 16/0102025.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. Acesso em: 12/01/2026.

BARBOSA, A. M. Debates educação-Arte-Educação no Brasil- 2002. Editora Perspectiva Acesso em 16/11/2025.

BARBOSA, A. M. Depoimento. Revista Educação e Realidade. 30(2):299 – 301 Jul/Dez 2005. Acesso em: 16/02/2026.

BARBOSA, A. Arte-Educação no Brasil.-5. ed - São Paulo: Perspectiva, 2006. Acesso em 16/12/2025.

BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. Acesso em:10/02/2026.

BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 20/12/2025.

BRASlL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em 13/01/2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Acesso em 13/09/2025

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes. Brasília: MEC, 1997. Acesso em: 19/11/2025.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Acesso em: 24/12/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 26/01/2026.

BOZZANO. H. B; FRENDA. P. e GUSMÃO. T. C. Arte em Interação 1ª edição- São Paulo: IBEP, 2013. 512 P. Acesso em 26/11/2025.

BUORO, A. B. O Olhar em Construção- Uma Experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola- 4ª Edição. São Paulo- editora Cortez. 2000. Acesso em 29/01/2026.

CANAL DO EDUCADOR. Tendencias Pedagógicas Brasileiras. 2025. Disponível em: < https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/tendenciaspedagogicas-brasileiras.htm> Acesso em: 25/12/2025.

CORREA. R. A. Atividade Prática na Disciplina de Artes Visuais. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4524/1/2011_RaimundodeAraujoCorrea.pdf>. 20011. Acesso em 07/02/2025,

DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Acesso em: 02/02/2026.

DEWEY, J. Democracia e educação. São Pau-

lo: Companhia Editora Nacional, 1959. Acesso em: 11/02/2026.

DUARTE JUNIOR, J. F. Por que arte-educação? -6. ed.- Campinas, Sp:Papirus,2007. Acesso em 26/12/2025.

FERRAZ, H; FUSARI, M. R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. Acesso em 10/10/2025.

FERRAZ. M. T. e FUSARI. M. R.- Metodologia do Ensino da Arte- São Paulo: Editora. Cortez 1999- 2ª Edição (Coleção magistério. 2º grau. Serie formação do professor). Acesso em 30/01/2025

FHO UNIARARAS- Conteúdos e Metodologias de Arte. 2009- Fundação Hermínio Ometto--Uniararas.13/02/2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. Acesso em: 09/02/2026.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009. Acesso em 22/10/2025.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. Didática do ensino da Arte. São Paulo: Editora FTD, 1998. Acesso em: 02/11/2025.

SANTOMAURO. B. O que ensinar em Arte-revista nova escola 2009- Fundação Leman- disponível em: <https:novaescola.org.br/ conteúdo/1509/o-que-ensinar-emarte> Acesso em: 20/12/2025.

SANTOS. G. M. Metodologia do Ensino de Artes-Curitiba. 2006. Editora IBPEX. 114 p. Acesso em 23/12/2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO- São Paulo- Currículo do estado de São Paulo: linguagens Códigos e suas Tecnologias- 2ª edição- São Paulo: SE, 2012. 260 p. Acesso em 10/01/2026.

SOUSA. J. Anais do 1° seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. A Importância da arte na escola. Disponível em:< mec.gov.br/index.phd?Option=com_docman&eiew=dowlond&alias 7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro--2010-pdf&itemid=30192>. Acesso em: 10/02/2026.

SOUZA. J. Arte no ensino fundamental anais do 1° seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <htpp://portal.mec.gov.br/index.phd?opition=com_docman&-view= download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro-2010pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02/12/2025.

LIBÂNIO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In Libânio, José Carlos. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. (Cap. 1).1992 São Paulo: Loyola. Disponível em: < https://praxistec nologica.wordpress.com/ wpcontent/uploads/2014/08/twendencias_pedagogicas_ libaneo.pdf < Acesso em: 11/12/2025.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2008. Acesso em: 12/02/2026.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Acesso em 13/02/2026.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed.2009. Acesso em: 17/01/2026.

LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994. Acesso em: 15/02/2026.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. Janus, Lorena, 1(1). (2º sem., 2004) Acesso em: 28/01/2026.

OLIVEIRA, M. O., & HERNANDEZ, F. A formação do professor e o ensino das artes visuais. 2. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2015 Acesso em: 15/02/2026.

RODRIGUES, J. W.F. Tendencias contemporâneas: perspectivas e práticas sobre o ensino de arte na educação escolar. 2021. Revis-

ta educação Pública, v.21 N. 10. Disponível em: < https://educaçãopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/10/tendenciascontemporaneas-perspectivas-e-praticas-sobre-o-ensino--de-arte-na-educação-escolar> Acesso em: 17/12/2025.

RODRIGUES, K.D; BARROS, I. G; FRAGUAS, A. D. Tendencias pedagógicas atuais. 2020. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/ 2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID2660_01092020121904.pdf> Acesso em: 13/12/2025.

ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Inter livros, 1973. Acesso em: 03/01/2026.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Acesso em: 11/02/2026.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2007. Campinas, SP: Autores Associados. Acesso em: 28/12/2025.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados. 2013. Acesso em: 28/01/2026.

SAVIANI, D. Glossário pedagógico. In: _____. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Acesso em: 11/10/2025

SKINNER, B. F. Tecnologia do ensino. São Paulo: EPU, 1972. Acesso em: 10/02/2026.

WROBLESVSKI, D. E. F. As tendências pedagógicas no ensino de artes 2009. Disponível em: < https://portalidea,com.br/cursos/f20fbf71acef68e7b68e4c9bf9f89 .pdf> Acesso em: 16/11/2025.

A ARTE E A EDUCAÇÃO: PRÁTICAS INOVADORAS

MARIA DANÚBIA MOREIRA DAROZ

RESUMO

A educação e a arte constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, integrando-se em um processo contínuo de criatividade e expressão. O ensino das artes visuais destaca-se como uma prática capaz de impactar significativamente a formação intelectual e emocional dos estudantes. Nas salas de aula, os instrumentos pedagógicos promovem a construção do conhecimento por meio de conceitos e teorias essenciais. Ao mesmo tempo, as atividades artísticas oferecem oportunidades para experiências sensoriais e simbólicas, ampliando o repertório expressivo dos alunos. O ensino das artes visuais vai além da mera transmissão de técnicas, representando um estímulo constante à imaginação, à experimentação e ao autoconhecimento. Através de práticas como pintura, escultura e fotografia, os alunos aprofundam sua compreensão tanto do contexto externo quanto de si mesmos. A formação artística contribui para o desenvolvimento integral, promovendo criatividade, sensibilidade estética, pensamento crítico e empatia. Além disso, incentiva a autoexpressão, permitindo que cada indivíduo desenvolva e compartilhe sua identidade singular. Ao incorporar as artes ao currículo escolar, potencializa-se um aprendizado significativo e abrangente, tornando a escola um ambiente propício à autodescoberta e ao respeito às diferenças. Dessa forma, o equilíbrio entre o saber acadêmico e a liberdade criativa proporciona condições favoráveis ao cultivo de mentes inovadoras e cidadãos mais humanizados. Portanto, a integração efetiva entre educação e arte revela-se essencial para a construção de uma sociedade mais criativa, ética e sensível às transformações do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Criatividade; Expressão.

INTRODUÇÃO

A forma como os professores encaram sua atuação profissional é fundamental para compreendermos como as práticas de ensino se relacionam com a produção artística. Essa perspectiva abre espaço para refletirmos sobre diferentes maneiras de construir conhecimento e ação em Artes Visuais dentro da escola.

Entender o papel das Artes Visuais no ambiente escolar exige reconhecer que há múltiplos caminhos para ensinar e aprender nessa área. Há diversos modelos de ensino, cada um oferecendo uma visão ampla sobre as possibilidades disponíveis ao professor. Segundo Joyce et al., um modelo de ensino pode ser entendido como uma descrição de um ambiente de aprendizagem (JOYCE, WEIL E CALHOUN, 2002, p. 36). Ainda que esses modelos abordem conteúdos variados, é importante notar que eles são fortemente influenciados pelas abordagens de ensino adotadas. Essas abordagens determinam como entender, apresentar e incentivar o

aprendizado em Artes Visuais, além de englobarem métodos, tradições e modos de construção próprios dessa disciplina.

Especialmente nas últimas décadas, as discussões teóricas sobre arte- educação ganharam profundidade, servindo de base para desenvolver abordagens coerentes e fundamentadas no ensino de Artes Visuais. Esse enriquecimento resulta tanto da incorporação de novos pensamentos filosóficos quanto de perspectivas inter, intra e transculturais, além da consideração de problemas presentes na realidade educacional do ensino básico e médio. As experiências humanas, por exemplo, levantam novas questões sobre os desafios enfrentados pela educação (EISNER & DAY, 2004). Essas discussões permitiram desafiar o conceito universalizante de conhecimento oriundo da modernidade, que privilegiava a racionalidade e a suposta neutralidade do sujeito. A partir da valorização do pensamento qualitativo, tornou-se possível abordar fenôme-

nos mais diversos, afetando diretamente a produção artística. A multiplicidade de imagens amplia nosso entendimento sobre as manifestações artísticas contemporâneas, evidenciando a complexidade da experiência estética vivida hoje na escola. Por consequência, a formação artística também precisou incorporar esses temas à sua proposta curricular, repensando estratégias de ensino, motivações, alcance e limites da prática cotidiana.

Contudo, pensar a complexidade apresenta desafios: significados abertos podem dificultar a apropriação rigorosa de conceitos essenciais para compreender as propostas da arte contemporânea. Muitas vezes, o baixo nível de conhecimento artístico decorre de aprendizagens pouco aprofundadas (EFLAND, 2004). Assim, é essencial explorar criticamente os conceitos abordados pelo ensino de Artes Visuais, tratando-os como construções dinâmicas e desafiadoras, e não como conteúdos fixos ou procedimentos mecânicos.

Dessa maneira, torna-se evidente a importância de promover reflexões sobre a docência em Artes Visuais, os processos cognitivos envolvidos, suas relações inter e transdisciplinares e os significados atribuídos à sensibilidade – ultrapassando a simples análise racional ou o domínio técnico da representação. O objetivo é fazer com que futuros professores reflitam sobre suas próprias concepções de arte, desenvolvam práticas docentes integradas ao pensamento complexo, proponham métodos problematizadores da realidade e criem estratégias que vão além da estética tradicional.

Por fim, este texto propõe discutir questões como: Existe diferença significativa na forma como o processo didático acontece no ensino de Artes Visuais, especialmente na relação entre aluno e professor? Os profissionais mantêm perspectivas particulares sobre como gerar conhecimento ou experiência artística? Ao considerar diferentes abordagens de ensino, busca-se delinear estratégias mais precisas e eficazes para o ensino de Artes Visuais no contexto escolar.

OFICINA MESTRE-APRENDIZ

A arte envolve criação e tende a desenvolver habilidades, virtuosismo, habilidades para agir, interpretar ou fazer algo. A arte aqui será entendida como uma atividade humana na qual se expressa uma visão pessoal que representa a realidade vivida ou imaginada. Essa expressão e representação pode ser através de uma grande variedade de formas plásticas, dançantes, sintáticas que pressupõem

níveis de significado denotado e conotado, escrito ou falado, musical – seja cantado ou instrumental. A arte não é apenas a realização prática que tende a ser aperfeiçoada, é também o raciocínio e a interpretação intelectual que visam compreender essas práticas e dar-lhes um significado explícito e comunicável através do logos.

Existem formas artísticas, como a música ou a dança, que não envolvem uma estrutura lógica. No entanto, no campo da educação, muitas vezes será conveniente incentivá-los a serem analisados como parte da experiência vivida, para serem interpretados por meio do raciocínio lógico, especialmente quando isso nos ajuda a entender melhor as relações implícitas que definem ou inauguram uma ação valiosa.

A base dessa abordagem está nas habilidades e conhecimentos transmitidos por meio de uma tradição, repassada através da visão técnica, sensível e criativa de um artista experiente. O método mestre-aprendiz depende muito das condições culturais formadas pela consciência autoral das obras, principalmente desde o Renascimento e estilos posteriores que surgiram na era moderna.

Essa perspectiva se fundamenta nos conceitos de Oficina do Artista apresentados por Marín (1997) e Belver (2011), e na definição de Arte como Conhecimento segundo Agirre (2005). O que une esses modelos é a ideia de uma pureza da obra de arte, associada diretamente ao talento do artista criativo. Ao manter contato contínuo com seu aprendiz, o artista possibilita o desenvolvimento de habilidades voltadas à produção artística de qualidade plástica.

O ensino busca estimular os alunos a desenvolverem sensibilidade, explorando aspectos técnicos em diversas mídias artísticas a partir de sua própria percepção. Além disso,

visa promover o reconhecimento dos contextos históricos e culturais ligados à obra de arte como resultado das competências sensíveis do artista. Justifica-se também as funções e significados da arte, sua relação com o formalismo e a utilização instrumental das técnicas escolhidas, sempre respeitando a tradição e valorizando materiais considerados nobres para uma execução tecnicamente excelente.

O conhecimento é transmitido por meio da imitação e repetição de padrões artísticos, promovendo um olhar atento entre realidade e representação. A aprendizagem evolui conforme o aluno adquire competências sob a supervisão do professor-artista, que enxerga nesse processo a formação de uma carreira profissional, frequentemente guiada por vocação.

No contexto escolar, há uma abordagem indutiva em que o professor orienta o aprendizado, aplicando habilidades técnicas advindas da tradição artística para atingir expectativas específicas. Assim, a experiência estética valoriza fortemente os aspectos formais da imagem, considerando-os fundamentais para distinguir uma boa obra, transcendendo a sensibilidade cotidiana.

O professor atua também como modelo, incentivando os alunos a reproduzirem estratégias e técnicas, assumindo o papel de mestre. É imprescindível fornecer feedback constante sobre as ações dos aprendizes, suas decisões no processo artístico e eventuais erros cometidos durante o ensino.

Em resumo, o objetivo principal dessa abordagem é resgatar uma experiência estética que reflita o trabalho adequado do artista, criando representações que funcionam como imagens virtuosas do mundo. Essa abordagem pode parecer restritiva, pois foca na representação visual da realidade como referência central, mas também proporciona uma vivência estética mediada pelo ato de imitar o desenvolvimento artístico orientado pelo professor.

ARTE NA INSTITUIÇÃO

A presente abordagem concentra-se nas convenções da institucionalidade artística estabelecidas no contexto europeu, especialmente com a fundação da Academia de Belas Artes. Neste ambiente, a adoção de formas canônicas de representação define o que é considerado uma "boa obra", sustentada por construções formais consolidadas. Na Academia, a arte assume majoritariamente um caráter de racionalidade esclarecida, incorporando leis formais rigorosas que fundamentam a noção de beleza.

Esse referencial emerge da integração do sistema da Academia de Belas Artes descrito por Marín (1997), do modelo de Escolas de Artistas e Academias institucionalizadas apresentado por Belver (2011) e das análises de Efland et al. (2003). Tais estudos situam-se no século XVII, sob o paradigma da Idade da Razão Iluminada, período em que o pensamento científico passou a articular relações tanto com o absolutismo político quanto com sua posterior transição ao parlamentarismo. Nesse contexto, a arte torna-se instrumento para a valorização dos atributos formais da imagem, priorizando elementos racionalizados e vinculados à representação óptica. A ênfase nos componentes visuais estabelece a ótica como elemento essencial do regime escópico moderno.

Nos primórdios da Academia de Belas Artes, conforme Efland et al. (2003), os princípios artísticos eram transmitidos aos membros por meio de aulas e conferências, utilizando desenhos extraídos da observação direta. Aspectos como perspectiva, geometria, anatomia e análise pictórica sob categorias como invenção, proporção, cor, expressão e composição eram centrais na formação acadêmica entre os séculos XVII e XIX. Trata-se de um método que supera a sensibilidade individual do artista, consolidando conhecimento técnico compartilhado, fidelidade ao modelo e conformidade às normas visuais. Nesse sentido, as academias orientavam os artistas a produzirem obras visuais marcadas pelo rigor mimético e técnico, características desenvolvidas principalmente na Europa.

O modelo acadêmico contempla estratégias didáticas voltadas à aquisição de conhecimentos disciplinares, validados por método regulado e consistente com a racionalidade instrumental. Essa abordagem permite o controle na representação imagética basea-

da na realidade, sendo aplicada em produções visuais — desenho, pintura, escultura —, e preservando parte da tradição e nobreza dos materiais utilizados.
No âmbito pedagógico, exige-se que os conteúdos sejam organizados sequencialmente, promovendo sistematização na progressão do conhecimento, pois cada tópica serve de pré-requisito para a seguinte dentro de programas delimitados. No cenário escolar, espera-se que o aluno memorize conteúdos disciplinares tanto por definição quanto por associação, sobretudo por reconhecer espaços ou objetos específicos que servirão de referência visual para suas produções. Por exemplo, na assimilação do conceito de simetria, é imprescindível que o estudante identifique tal propriedade nos elementos observados em seu entorno.
A abordagem acadêmica de ensino artístico fundamenta-se em âncoras e associações, recorrendo à repetição de procedimentos e à memorização de conceitos-chave para aplicação prática, constituindo uma estratégia de geração de conhecimento alinhada à perspectiva clássica da arte.

Em sala de aula, aplica-se uma programação sistemática cujo objetivo é atingir resultados formais previamente aceitos pela comunidade acadêmica. O trabalho visual realizado deve demonstrar excelência técnica além das motivações expressivas individuais do criador, sob constante supervisão docente. Assim, a experiência estética é delimitada por uma predominância da racionalidade, instrumental e conceitual, orientando a exploração dos fenômenos sensíveis como estímulos perceptivos de natureza concreta, menos interpretativa.
Nesse contexto, as operações estéticas concentram-se na apreciação dos aspectos formais do mundo, atribuindo-lhes valores nominais e facilitando o entendimento da sensação imediata e da racionalização perceptiva.
As potencialidades e limitações advindas desta abordagem abrangem a construção do conhecimento formal, suas linguagens e métodos de trabalho, permitindo expansões para áreas como geometria, anatomia e fenômenos ligados à visualidade. As restrições aparecem quando se privilegia o peso das normas sobre a expressão sensível do artista, podendo limitar as oportunidades de manifestação criativa.
Acreditamos que nunca é demais falar da relevância da criatividade durante a formação integral do indivíduo e, mais especificamente, em seu papel de cidadão livre, responsável e comprometido com a sociedade. Por que não continuar a deixar aos artistas e intelectuais a função que sempre lhes foi e que os leva a dar impulso à sua imaginação para oferecer ao mundo algo novo? Por que nós, alunos e/ou professores, também carregamos o peso dessa tarefa, para a qual não fomos preparados nem social nem profissionalmente?
Bem, simplesmente porque os seres humanos nunca estão totalmente satisfeitos com o que possuem e, consequentemente, buscam permanentemente melhorar seu ambiente ou suas condições de vida por meio do pensamento criativo. Desde a origem de todas as coisas e em todas as culturas, a criatividade nasceu no ser humano a partir de seu "inconformismo que o levou a transcender suas necessidades mais básicas, a se projetar na transformação e na inventividade como meio de alcançar sua auto-realização pessoal e social. Portanto, a dimensão criativa tornou-se a energia dinâmica da história" (RODRÍGUEZ, 2008, p. 14).
Além disso, a criatividade também se explica hoje pelo fato de que, diante do movimento, da complexidade e da mudança social permanente e imprevisível, necessariamente nos projetamos no futuro. "A humanidade está presa pela tecnologia, pela desumanização, pela corrida espacial e pelo risco atômico. Só uma educação criativa e humana emerge como uma torre de vigia que está nas nossas mãos" (DE LA TORRE, 2007, p. 15). Esse mesmo autor enfatiza a natureza inevitável do uso do recurso da criatividade para enfrentar a crise radical de valores em que estamos submersos.
No entanto, a criatividade enfrenta um verdadeiro desafio, pois, além de ainda não ser vista como um valor essencial na formação pessoal do ser humano, deve ser difundida em uma sociedade marcada pelo uso de tecnologias cada vez mais desenvolvidas. Vale ressaltar aqui que as tecnologias continuam cumprindo uma função de reprodução de in-

formações muito distante da complexidade da mente humana, propensa a ações baseadas na reflexão crítica e que se expressa em oposição a tudo o que não parece verdadeiro, adequado ou correto. Especialmente no contexto atual marcado pelo risco da uniformização do pensamento, é preciso insistir em como a criatividade se tornou necessária para neutralizar os efeitos perversos dessa uniformização do pensamento, razão pela qual, como comenta

Marín Ibáñez (citado em RODRÍGUEZ, 2008), a criatividade tem um lado no campo da conduta moral e dos valores. e, portanto, responde a uma exigência moral e axiológica.
No campo do desenvolvimento social, a criatividade deve logicamente tender a ser democratizada. Segundo Rodríguez (2008, p. 21), socializar a criatividade: "consiste em possibilitar a distribuição social do potencial criativo que todos possuímos como membros da espécie humana, ou seja, tornar comum o extraordinário, disseminar e disseminar a riqueza criativa, o tesouro interno que todos carregamos conosco e que poucos veem como possível a capacidade de abrir esse baú".
A difusão da criatividade de que falamos se dará necessariamente por meio da educação que, para Jacques Delors (1994, p. 22): "tem a missão de permitir a todos, sem exceção, fazer frutificar todos os seus talentos e todas as suas capacidades criativas, o que implica que cada um possa assumir a responsabilidade por si mesmo e realizar seu projeto pessoal".
Eis um conceito-chave no campo atual da formação humana: o projeto de vida, a meta e a finalidade da formação crítica do ser humano, do qual emerge claramente o papel da educação como busca da criatividade do homem voltada para a elaboração de uma nova filosofia do ser humano na entrega, já enfatizado por Edgar Morin, para enfrentar a incerteza assumida pelo quinto conhecimento para a educação do futuro:
O abandono dos conceitos deterministas da história humana que acreditavam poder prever nosso futuro, o exame dos grandes eventos e acidentes de nosso século que foram todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana, devem nos levar a preparar nossas mentes para esperar o inesperado e ser capaz de enfrentá-lo. É imperativo que todos aqueles que carregam o fardo da educação estejam na vanguarda da incerteza de nossos tempos (MORIN, 1999, p. 11).
Diante do complexo quadro que a realidade constitui, vemos então, além da necessidade absoluta de uma educação para o pensamento criativo, o processo em que os professores devem atuar como guias no caminho para o mundo de amanhã que nossos alunos irão forjar. Uma vez estabelecido isso, no entanto, devemos nos perguntar sobre o real impacto dessa formação nos indivíduos, bem como sobre os processos que os professores devem realizar para implementar a criatividade em sua prática e gerá-la em seus alunos.

EXPRESSÃO E CRIAÇÃO PESSOAL

O principal elemento desta abordagem está intrinsecamente atrelado ao conceito de criatividade, sendo relevante discutir as diferentes definições desse termo. Neste contexto, a criatividade é compreendida como um processo individualizado de construção de imagens com múltiplos significados.
A estrutura do modelo incorpora conceitos relacionados à Expressão Pessoal Criativa (EISNER, 2004), ao Desenvolvimento do Génio e da Capacidade Criativa (MARÍN, 1997) e à Arte como Expressão (AGIRRE, 2005). Um ponto comum entre essas abordagens é o enfoque no estímulo à expressão de impulsos pessoais que favorecem a produção criativa, afastando-se das orientações oriundas de métodos tradicionais ou de estruturas formais do ensino e da aprendizagem artística.

Diversos movimentos artísticos visuais, surgidos durante os conflitos armados da primeira metade do século XX, promoveram o distanciamento em relação à predominância técnica e racional presente nas artes. Tais manifestações, classificadas como vanguardistas, consideravam esses fundamentos um reflexo das ameaças sociais resultantes do avanço tecnológico e de estruturas desumanizantes. Em resposta, valorizou-se a

expressão espontânea, sensível e individualizada, frequentemente preterida pela hegemonia racional precedente.
No âmbito educacional, o imaginário artístico visual adquiriu especial relevância, estimulando a emergência de novos movimentos expressionistas e reconstrucionistas após a Segunda Guerra Mundial na Europa e nos Estados Unidos. Destaca-se, nesse cenário, a valorização das produções visuais infantis e a importância da arte para o desenvolvimento da criatividade, conforme evidenciado por Lowenfeld e Brittain na década de 1950. Essas referências sustentam uma proposta de educação artística desvinculada dos moldes disciplinares e das normas acadêmicas vigentes, abrindo espaço para a expressão espontânea e reconhecendo a imaginação como elemento central da criatividade e expressão individual.
A transposição desse modelo para práticas pedagógicas requer que o estudante desenvolva sua própria sensibilidade, vivenciando experiências estéticas que estimulem processos criativos autorais. O papel do docente passa a ser o de facilitador e orientador diante das soluções visuais geradas pelos interesses e motivações dos alunos. Destaca-se, ainda, que a avaliação centra-se nos desafios propostos pelos próprios estudantes, não sendo baseada no domínio de conhecimentos disciplinares previamente estabelecidos pelo professor.
Essa metodologia possibilita ao aluno manifestar suas emoções e anseios de forma criativa, promovendo um diálogo interno sobre tais questões. Em sua operacionalização, o aluno expressa e define suas emoções, cabendo ao professor incentivar a reflexão e verbalização dessas experiências. Posteriormente, o estudante traduz visualmente seus sentimentos utilizando diferentes meios, ampliando o potencial interpretativo de suas manifestações. Esta abordagem mostra-se especialmente compatível com práticas educacionais que priorizam a percepção subjetiva, a experimentação prática, a imaginação individual e o domínio técnico como estratégias para a criação sensível. A experiência estética, nesse contexto, resulta das escolhas do sujeito, que explora as possibilidades visuais oferecidas tanto pelo material selecionado quanto pelas próprias inquietações advindas da intuição, memória e imaginação.
Entre as principais vantagens destacam-se a ampliação da consciência sobre o processo criativo, a integração de áreas do conhecimento capazes de propiciar novas experiências inovadoras, e o reconhecimento da busca pela inovação como valor artístico. Por outro lado, caso o conceito de autoexpressão não seja devidamente esclarecido, há o risco de uma excessiva relativização e subjetividade na produção e interpretação de obras artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento das artes, o ensino das artes e a educação por meio das artes são conceitos distintos. A pedagogia, enquanto disciplina voltada para o entendimento dos processos educativos, diferencia os atos de conhecer, ensinar e

educar. Parte-se do princípio de que nem todo conhecimento conduz à ação e nem todos os ensinamentos têm caráter educativo. A relação entre as artes e a educação pode ser examinada sob critérios pedagógicos, o que implica reconhecer que a educação artística é, fundamentalmente, uma forma de educação e, como tal, deve promover valores inerentes ao propósito da própria educação, assim como qualquer outra área de estudo. Ademais, a arte-educação possui uma dimensão "artística", na medida em que oferece tanto valores educativos específicos, relacionados à experiência estética, quanto valores especializados, atrelados ao domínio teórico, tecnológico e prático das artes enquanto campo de formação e atuação profissional.
No contexto escolar, este espaço se configura como um ambiente privilegiado onde se realizam e compartilham experiências pessoais e coletivas dos estudantes, ocorre a aquisição de grande parte do conhecimento, e são desenvolvidas atividades voltadas ao fortalecimento de competências emocionais, cognitivas, psicomotoras e atitudinais, ampliando o repertório simbólico e representacional necessário para compreender o mundo a partir das complexas interações

sociais, culturais e educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIRRE, I. (2005). Teorias e práticas em arte--educação. Barcelona: Octaedro. BELVER, M. (2011). Artistas e modelos de ensino. In M. Acaso, M. Belver, S. Nuere, M.C. Moreno, N. Antúnez e N. Ávila, Didáctica de las Artes y la cultura visual (pp. 13-34). Madri: Akal.
EFLAND, A. (2004). Arte e cognição. A integração das Artes Visuais no currículo. Barcelona: Octaedro.
EFLAND, A., FREEDMAN, K., & STUHR, P. (2003). Educação em arte pós- moderna. Barcelona: Paidós.
EISNER, E. (2004). Arte e a criação da mente. Barcelona: Paidós.
EISNER, E., & DAY, M. (2004). Manual de Pesquisa e Política em Educação Artística. Londres, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
MARÍN, R. (1997). Ensino e Aprendizagem em Belas Artes: Uma Revisão dos Quatro Modelos Históricos de uma Perspectiva Contemporânea. Revista de Arte, Indivíduo e Sociedade, 9, 55-77.
RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, A.-F. (2008), "A dimensão social da criatividade",
em La Creatividad. Um bem cultural da humanidade, México, Trillas.

RESUMO
O presente trabalho tem como tema O Gestor Educacional e o Ambiente E- learning: desafios e possibilidades, propondo uma reflexão aprofundada acerca do papel do gestor educacional diante do e-learning, compreendido como uma modalidade de ensino que se caracteriza pela inovação e pela ampliação das possibilidades de aprendizagem. O e- learning destaca-se por favorecer a interatividade, a colaboração e a dinâmica no processo educativo, elementos que contribuem significativamente para a construção do conhecimento em contextos educacionais mediados pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, o gestor educacional assume uma função estratégica, uma vez que é responsável por planejar, organizar e acompanhar a implementação do e-learning nas instituições de ensino. O trabalho reflete sobre como esse profissional atua frente às transformações provocadas pelas tecnologias educacionais, considerando que o ambiente e-learning exige novas formas de gestão, diferentes daquelas tradicionalmente adotadas no ensino presencial. Assim, a atuação do gestor educacional torna-se fundamental para garantir que essa modalidade de ensino seja implementada de forma eficaz e alinhada aos objetivos educacionais da instituição. Além disso, o estudo aborda os principais desafios enfrentados pelo gestor educacional no processo de implementação do e-learning. Entre esses desafios, destaca-se a infraestrutura inadequada, que muitas vezes não atende às exigências tecnológicas necessárias para o pleno funcionamento dos ambientes virtuais de aprendizagem. A ausência ou insuficiência de recursos tecnológicos compromete a qualidade do ensino e limita as possibilidades pedagógicas oferecidas pelo e-learning. Outro desafio relevante identificado refere-se à resistência de alguns professores em relação ao uso das tecnologias, motivada, em grande parte, pelo fato de não se sentirem preparados para atuar nesse novo contexto educacional. Essa resistência pode dificultar a integração das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, exigindo do gestor educacional uma postura mediadora, capaz de promover ações que incentivem a formação e o engajamento dos docentes no uso das ferramentas digitais. Por outro lado, o trabalho também evidencia as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelo ambiente e-learning, que se apresentam como um aspecto positivo e transformador. As inúmeras situações de aprendizagem viabilizadas por essa modalidade impactam diretamente o processo de construção do conhecimento, ao colocar o aluno no centro do processo educativo. Diferentemente do ensino tradicional, no qual as formas de ensinar e aprender eram padronizadas, o e-learning permite uma educação mais personalizada, considerando as reais necessidades, ritmos e interesses de cada estudante. Dessa forma, o ambiente e-learning contribui para uma aprendizagem mais significativa, na medida em que promove a autonomia do aluno e amplia as oportunidades de interação e colaboração. O gestor educacional, nesse cenário, desempenha um papel essencial ao articular estratégias que favoreçam o uso pedagógico das tecnologias, superando os desafios existentes e potencializando as possibilidades oferecidas por essa modalidade de ensino. Para o desenvolvimento do estudo, foi adotada a pesquisa bibliográfica como metodologia, possibilitando a análise de diferentes contribuições teóricas relacionadas ao tema. Essa abordagem permitiu responder às questões levantadas ao longo do trabalho e identificar tanto os desafios quanto as possibilidades do e-learning no contexto da gestão educacional. Assim, o estudo reforça a importância do gestor educacional como agente fundamental na implementação e consolidação do e-learning, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário, o gestor educacional precisa compreender o e-learning não apenas como uma alternativa tecnológica, mas como uma prática pedagógica que exige planejamento contínuo e acompanhamento sistemático. A sua atuação envolve a articulação entre os recursos disponíveis, os obje-

tivos educacionais da instituição e as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o gestor torna-se um elemento central para assegurar que o ambiente e-learning

seja utilizado de maneira intencional e coerente com as propostas pedagógicas. Além disso, a mediação exercida pelo gestor educacional revela-se fundamental para minimizar os impactos dos desafios identificados, especialmente no que se refere à infraestrutura e à resistência docente. Ao promover ações de sensibilização e incentivo, o gestor contribui para a adaptação gradual dos professores ao uso das tecnologias educacionais, favorecendo a integração do e-learning ao cotidiano escolar. Essa postura mediadora fortalece o trabalho coletivo e estimula uma mudança de paradigma em relação às práticas tradicionais de ensino. Por fim, ao considerar as possibilidades oferecidas pelo ambiente e-learning, o estudo reforça que a centralidade do aluno no processo educativo representa um avanço significativo em relação aos modelos padronizados de ensino. A personalização da aprendizagem, aliada à interatividade e à colaboração, amplia as oportunidades de construção do conhecimento. Nesse sentido, a atuação do gestor educacional é decisiva para consolidar o e-learning como uma modalidade capaz de contribuir de forma efetiva para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente E-learning; Desafios; Gestor Educacional.

ABSTRACT
The present study addresses the theme The Educational Manager and the E- learning Environment: challenges and possibilities, proposing an in-depth reflection on the role of the educational manager in relation to e-learning, understood as a teaching modality characterized by innovation and the expansion of learning possibilities. E-learning stands out for promoting interactivity, collaboration, and dynamism in the educational process, elements that significantly contribute to knowledge construction in educational contexts mediated by digital technologies. In this context, the educational manager assumes a strategic role, as they are responsible for planning, organizing, and monitoring the implementation of e-learning in educational institutions. The study reflects on how this professional act in the face of the transformations brought about by educational technologies, considering that the e-learning environment requires new forms of management, different from those traditionally adopted in face-to-face education. Thus, the role of the educational manager becomes fundamental to ensure that this teaching modality is implemented effectively and aligned with the educational objectives of the institution. In addition, the study addresses the main challenges faced by the educational manager in the process of implementing e-learning. Among these challenges, inadequate infrastructure stands out, as it often does not meet the technological requirements necessary for the proper functioning of virtual learning environments. The absence or insufficiency of technological resources compromises the quality of education and limits the pedagogical possibilities offered by e-learning. Another relevant challenge identified refers to the resistance of some teachers to the use of technologies, largely due to the fact that they do not feel prepared to work in this new educational context. This resistance can hinder the integration of technologies into the teaching and learning process, requiring the educational manager to adopt a mediating stance capable of promoting actions that encourage teacher training and engagement in the use of digital tools. On the other hand, the study also highlights the learning possibilities provided by the e-learning environment, which represent a positive and transformative aspect. The numerous learning situations enabled by this modality directly impact the process of knowledge construction by placing the student at the center of the educational process. Unlike traditional teaching, in which teaching and learning methods were standardized, e-learning allows for a more personalized education, considering the real needs, learning paces, and interests of each student. In this way, the e-learning environment contributes to more meaningful learning, as it promotes student

autonomy and expands opportunities for interaction and collaboration. In this scenario, the educational manager plays an essential role by articulating strategies that favor the pedagogical use of technologies, overcoming existing challenges and enhancing the possibilities offered by this teaching modality. For the development of the study, bibliographic research was adopted as the methodology, enabling the analysis of different theoretical contributions related to the them

This approach made it possible to answer the questions raised throughout the study and to identify both the challenges and the possibilities of e-learning in the context of educational management. Thus, the study reinforces the importance of the educational manager as a fundamental agent in the implementation and consolidation of e-learning, contributing to the improvement of teaching and learning processes. In this context, the educational manager needs to understand e-learning not only as a technological alternative, but as a pedagogical practice that requires continuous planning and systematic monitoring. Their role involves articulating available resources, the institution's educational objectives, and the needs of the individuals involved in the teaching and learning process, making the manager a central element in ensuring that the e-learning environment is used intentionally and coherently with pedagogical proposals. Furthermore, the mediation exercised by the educational manager proves to be essential in minimizing the impacts of the identified challenges, especially those related to infrastructure and teacher resistance. By promoting awareness-raising and incentive actions, the manager contributes to the gradual adaptation of teachers to the use of educational technologies, favoring the integration of e-learning into everyday school practices. This mediating stance strengthens collective work and stimulates a paradigm shift in relation to traditional teaching practices. Finally, when considering the possibilities offered by the e- learning environment, the study reinforces that placing the student at the center of the educational process represents a significant advancement compared to standardized teaching models. Personalized learning, combined with interactivity and collaboration, broadens opportunities for knowledge construction. In this sense, the role of the educational manager is decisive in consolidating e-learning as a modality capable of effectively contributing to the improvement of teaching and learning processes.

KEY-WORDS: E-learning environment; Challenges; Education Manager.

1 Introdução

O presente texto tem como tema O Gestor Educacional e o Ambiente E-learning: desafios e possibilidades, propondo uma reflexão acerca das transformações ocorridas no contexto educacional em função do avanço das tecnologias digitais. A discussão parte da compreensão de que a educação contemporânea está profundamente inserida em um cenário marcado pela circulação intensa de informações e pelo uso crescente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Vivemos na chamada era do conhecimento, caracterizada pelo acesso ampliado à informação e pela constante evolução tecnológica. Nesse contexto, o surgimento e a consolidação das TICs representam um marco histórico, constituindo-se como um verdadeiro divisor de águas não apenas no campo educacional, mas também em todas as áreas da sociedade. As tecnologias passaram a influenciar diretamente as formas de comunicação, de trabalho e de aprendizagem, exigindo novas posturas e competências dos sujeitos envolvidos nesses processos.

No âmbito educacional, as TICs provocaram mudanças significativas nas práticas pedagógicas, ao transformar as formas de ensinar e aprender. O ensino, que antes se restringia ao espaço físico da sala de aula e a tempos previamente definidos, passou a ocorrer em diferentes ambientes e momentos, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento. Essa flexibilização dos processos educativos contribuiu para a diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem.

Esse movimento de transformação foi inten-

sificado durante o período da pandemia da Covid-19, quando as instituições de ensino precisaram recorrer, de forma mais sistemática, às tecnologias digitais para garantir a continuidade das atividades educativas. Nesse cenário, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e de práticas relacionadas ao e-learning tornou- se ainda mais evidente, reforçando a importância da tecnologia como elemento estruturante da educação contemporânea.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola deve promover o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das tecnologias digitais. A quinta competência geral da BNCC destaca a necessidade de que os estudantes, ao final da educação básica, saibam utilizar as tecnologias de forma crítica, reflexiva e ética em suas práticas de comunicação e produção de conhecimento (BRASIL, 2017). Tal orientação evidencia a relevância da inserção da cultura digital no ambiente escolar.
A incorporação da cultura digital nas instituições de ensino implica mudanças não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na gestão educacional. Diante desse contexto tecnológico, o gestor educacional assume um papel estratégico, uma vez que é responsável por articular ações que possibilitem a integração das tecnologias aos processos educativos, garantindo que essas ferramentas sejam utilizadas de forma alinhada aos objetivos educacionais da instituição.

Considerando esse cenário, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do gestor educacional frente ao ambiente e-learning, destacando os desafios e as possibilidades que emergem dessa relação. Busca-se compreender como a atuação do gestor pode contribuir para a implementação e o fortalecimento do e-learning enquanto modalidade de ensino e aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais.

Em um primeiro momento, o trabalho aborda o conceito e o papel do gestor educacional, compreendendo-o como uma liderança responsável por garantir uma educação de qualidade. Essa função envolve a tomada de decisões, o planejamento e o acompanhamento das ações pedagógicas, especialmente em contextos marcados por constantes transformações tecnológicas.

Em seguida, será apresentado o conceito de ambiente e-learning, entendido como uma modalidade de ensino e aprendizagem que se apoia no uso das tecnologias digitais para promover a interação, a colaboração e a construção do conhecimento. O e-learning amplia as possibilidades educativas ao permitir maior flexibilidade de tempo e espaço, além de favorecer diferentes formas de acesso ao conteúdo.

Em um terceiro momento, serão discutidos os desafios e as possibilidades relacionados à atuação do gestor educacional no contexto do e-learning. Entre esses aspectos, destacam-se as exigências de adaptação às novas tecnologias e a necessidade de promover condições adequadas para a sua implementação no ambiente escolar.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi adotada a pesquisa bibliográfica como metodologia, com o objetivo de responder às questões levantadas ao longo do trabalho e fundamentar as reflexões propostas. Esse tipo de pesquisa permite o contato com produções teóricas já existentes sobre o tema, contribuindo para a construção de um referencial consistente.

Segundo Marcelino (2020), a pesquisa bibliográfica consiste na consulta a trabalhos já construídos e publicados, possibilitando ao pesquisador analisar, interpretar e dialogar com diferentes contribuições teóricas. Dessa forma, a metodologia adotada sustenta as análises desenvolvidas, assegurando maior rigor científico ao estudo.

2 O Conceito de Gestor Educacional e seu Papel

O gestor educacional é o profissional responsável pela condução da gestão educacional, entendida como o processo de planejar, organizar, coordenar e administrar o ambiente escolar. Sua atuação envolve a toma-

da de decisões que influenciam diretamente o funcionamento da instituição de ensino e a qualidade do processo educativo, exigindo uma visão ampla, integrada e estratégica das diferentes dimensões que compõem a escola.

O papel do gestor educacional é multifacetado, pois ultrapassa a administração burocrática e técnica. De modo geral, esse profissional é responsável pela gestão dos recursos físicos, financeiros e humanos, sempre com o objetivo de assegurar uma educação de qualidade. Tal função requer organização, planejamento contínuo e acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas no contexto escolar, considerando tanto as demandas institucionais quanto as necessidades pedagógicas.

Nesse sentido, o gestor educacional não atua de forma isolada, mas deve promover uma gestão democrática, fundamentada na participação coletiva e no diálogo. A gestão democrática pressupõe que todos os membros da comunidade escolar — professores, funcionários, alunos e famílias — sejam ouvidos e considerados, respeitando-se os diferentes papéis desempenhados por cada sujeito no ambiente educacional. Essa participação fortalece o compromisso coletivo com os objetivos da escola.

A construção de um ambiente escolar participativo contribui para o desenvolvimento de práticas mais colaborativas e para a consolidação de uma cultura organizacional baseada no respeito e na corresponsabilidade. Dessa forma, o gestor educacional atua como mediador das relações institucionais, favorecendo a integração entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e promovendo um clima propício ao trabalho pedagógico.

Entre as atribuições do gestor educacional, destaca-se a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que orienta o planejamento da escola ao reunir ações, valores e projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Por se tratar de um instrumento que norteia as práticas pedagógicas e administrativas da instituição, o PPP deve ser elaborado de forma participativa, garantindo transparência, coerência e acesso a todos.

gestor educacional também é responsável por acompanhar e implementar ações que atendam às novas demandas sociais, entre elas a inserção das tecnologias no ambiente escolar. Essa atuação envolve a promoção da formação continuada dos professores, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas e garantir um ensino de qualidade, alinhado às transformações sociais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade.

Além disso, cabe ao gestor acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como os processos avaliativos desenvolvidos pela escola. A avaliação, nesse contexto, assume um caráter diagnóstico, funcionando como um instrumento que orienta o planejamento, a tomada de decisões e a reorganização das ações pedagógicas, permitindo reflexões contínuas sobre os resultados alcançados.

De acordo com Souza (2020), o gestor educacional, por exercer múltiplas funções, enfrenta diversos desafios em todos os âmbitos da escola. Apesar disso, o autor ressalta que o gestor desempenha um papel fundamental como facilitador do processo de ensino- aprendizagem, criando condições para que professores e alunos possam desenvolver suas atividades de forma mais eficaz.

Morán (2015) destaca que as instituições educacionais precisam manter uma postura atenta diante das constantes mudanças sociais e tecnológicas, o que implica repensar práticas pedagógicas, metodologias, organização curricular e espaços de aprendizagem. Segundo o autor, a escola deve preparar os estudantes para o pleno exercício da cidadania, abandonando processos padronizados e considerando as reais necessidades dos alunos.

Vivemos em um cenário marcado pela presença constante da tecnologia em diferentes contextos sociais, o que torna inviável a permanência de uma escola fechada em si mesma e distante das transformações do

mundo contemporâneo. Nesse contexto, torna-se essencial que a instituição educacional acompanhe, de forma competente, tanto os avanços tecnológicos quanto as mudanças sociais que impactam o processo educativo.

Souza (2020) aponta que a atuação do gestor educacional se estrutura a partir de três eixos fundamentais: a gestão pedagógica, a gestão administrativa e a gestão da comunidade. Essas dimensões se complementam e exigem do gestor uma postura integrada, capaz de articular ações que promovam o desenvolvimento institucional e a melhoria da qualidade educacional.

Dessa forma, o gestor educacional deve antecipar-se às mudanças e planejar ações futuras que respondam às demandas do contexto educacional. Conforme Souza (2020), esse profissional deve ser compreendido como um líder, e não apenas como um administrador financeiro, assumindo o compromisso de contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

2.1 O Conceito do Ambiente E-learning

O ambiente e-learning, que traduzido para o português significa aprendizagem eletrônica, refere-se à modalidade de ensino online na qual os alunos constroem conhecimentos por meio do uso de recursos digitais e audiovisuais. Essa modalidade caracteriza-se pela mediação das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando novas formas de acesso ao conteúdo e de interação entre os sujeitos envolvidos.

O e-learning apresenta-se como uma alternativa pedagógica que amplia as possibilidades educativas, ao permitir maior flexibilidade de tempo e espaço. Por meio dessa modalidade, o processo de aprendizagem deixa de estar restrito ao ambiente físico da sala de aula, favorecendo diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, desde que esteja devidamente articulado a uma proposta pedagógica consistente.

De acordo com Bezerra, Cunha, Gonçalves, Júnior e Oliveira (2020), o e-learning constitui-se como uma ferramenta educacional inovadora, uma vez que potencializa o acesso ao conhecimento e amplia as oportunidades de aprendizagem. No entanto, para que essa modalidade seja efetivada com sucesso, é necessário o desenvolvimento de uma série de ações, como o aperfeiçoamento contínuo dos sistemas tecnológicos e das formas de organização e gestão.

Nesse sentido, a implementação do e-learning demanda pessoas qualificadas e modelos de gerenciamento adequados, que exigem habilidades e competências específicas do gestor educacional. Conforme apontam Bezerra et al. (2020), essas competências podem ser aplicadas às diferentes realidades organizacionais, respeitando as particularidades de cada contexto educacional.

O e-learning pode ser adotado tanto na educação superior quanto na educação básica, configurando-se como uma importante ferramenta de aprendizagem em diferentes níveis de ensino. Entretanto, os resultados alcançados por meio dessa modalidade dependem diretamente da proposta pedagógica aplicada, evidenciando a importância do planejamento e da intencionalidade educativa.

Diante do cenário contemporâneo, marcado pela presença constante da tecnologia em diversos campos da sociedade, inclusive no contexto escolar, torna-se inviável manter uma educação exclusivamente tradicional, pautada apenas no ensino presencial. A incorporação do e-learning surge, assim, como uma resposta às transformações sociais e tecnológicas que impactam o processo educativo.

Para que o e-learning seja implantado de forma competente, faz-se necessária uma reorganização curricular, prevista e estruturada na proposta pedagógica da instituição. Essa reorganização deve considerar os objetivos educacionais, os conteúdos a serem desenvolvidos e as estratégias pedagógicas adequadas ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Bezerra et al. (2020) ressaltam que, ao tratar da inovação tecnológica no contexto educacional, é fundamental considerar três dimensões principais. A primeira refere-se à utilização dos recursos tecnológicos, a segunda diz respeito ao uso de estratégias pedagógicas adequadas, e a terceira relaciona-se à crença e ao envolvimento dos participantes no processo educativo.

Essas dimensões evidenciam que a inovação tecnológica no e-learning não se limita apenas ao uso de ferramentas digitais, mas envolve também a forma como essas ferramentas são integradas às práticas pedagógicas e a maneira como são percebidas pelos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o sucesso do ambiente e-learning está diretamente relacionado à articulação entre tecnologia, pedagogia e gestão.

2.2. O Gestor Educacional e o E-learning: desafios e possibilidades

O gestor educacional, conforme citado anteriormente, exerce um papel central na administração dos recursos financeiros, pedagógicos e do capital humano no ambiente escolar. Sua atuação envolve a articulação entre diferentes dimensões da escola, exigindo uma visão integrada que possibilite a tomada de decisões alinhadas aos objetivos educacionais e às demandas do contexto social em que a instituição está inserida.

Segundo Arantes, Legey, Mól, Santo e Souza (2023), o advento da internet provocou transformações significativas na qualidade das relações sociais, uma vez que a tecnologia passou a permear todas as instâncias da sociedade, incluindo os âmbitos social, econômico, cultural e político. No contexto educacional, essas transformações impactam diretamente as

formas de ensinar, aprender e gerir, exigindo novas posturas por parte dos profissionais da educação.

Diante das rápidas transformações ocorridas nas últimas décadas, o gestor educacional assume um papel fundamental, pois possui a responsabilidade de implementar o ambiente e-learning como instrumento de inovação no processo de aprendizagem. Essa implementação contribui para a inversão da lógica da educação tradicional, na qual o professor era considerado o detentor exclusivo do saber, passando-se a um modelo em que o aluno assume o protagonismo na construção do próprio conhecimento.

Nesse cenário, o gestor educacional não se restringe ao papel de administrador, mas atua como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Sua função envolve criar condições favoráveis para que professores e alunos possam utilizar as tecnologias educacionais de forma significativa, promovendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e alinhadas às necessidades contemporâneas.

De acordo com Souza (2020), o papel do diretor escolar, anteriormente restrito à administração de recursos financeiros, foi sendo modificado ao longo do tempo em função das transformações tecnológicas e sociais. Essa mudança resultou, inclusive, na adoção da nomenclatura “gestor educacional”, o que reflete a ampliação de suas atribuições e uma visão mais holística da educação, na qual todas as instâncias e papéis devem ser exercidos de forma competente e integrada.

Nesse sentido, cabe ao gestor educacional fomentar, em toda a comunidade escolar, um clima favorável à inovação, diante dos novos desafios impostos pela sociedade da informação. Essa postura envolve incentivar a abertura ao novo, promover o diálogo e estimular a participação coletiva na construção de práticas pedagógicas que incorporem o uso das tecnologias digitais.

Entretanto, a implementação do e-learning apresenta desafios significativos para o gestor educacional. Um desses desafios consiste na integração do currículo às novas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias, o que exige competências e habilidades específicas do gestor, além de uma postura aberta à inovação. Essa abertura tende a influenciar positivamente toda a equipe escolar,

contribuindo para o engajamento coletivo.

Entre os principais desafios enfrentados pelo gestor, destaca-se a falta de infraestrutura tecnológica adequada, que envolve tanto a disponibilidade de equipamentos quanto a questão da conectividade. Esse problema é ainda mais evidente em regiões mais

distantes, onde o sinal de internet é instável ou insuficiente, comprometendo o funcionamento do ambiente e-learning.

Outro desafio relevante refere-se à resistência de muitos professores em relação ao uso das tecnologias digitais, frequentemente associada à falta de preparo e à insegurança diante das novas ferramentas. Nesses casos, torna-se fundamental a atuação do gestor na promoção de capacitações e formações continuadas, visando preparar os docentes para atuar com maior competência nas mídias digitais.

Se, por um lado, o gestor educacional enfrenta diversos desafios no ambiente e- learning, por outro, essa modalidade oferece um amplo universo de possibilidades de aprendizagem. Entre elas, destacam-se as múltiplas formas de comunicação proporcionadas pelo e-learning, que possibilitam a participação em comunidades interativas e colaborativas, favorecendo uma aprendizagem personalizada, de acordo com as necessidades de cada aluno.

Além disso, o ambiente virtual rompe com as fronteiras geográficas da sala de aula tradicional, permitindo a troca de experiências com pessoas de diferentes lugares. Essa característica torna o e-learning uma modalidade inovadora, marcada pela dinâmica das interações e pela colaboração entre os participantes, ampliando as oportunidades de construção do conhecimento.

Outra contribuição relevante do e-learning refere-se ao custo-benefício, uma vez que os alunos podem acessar as plataformas de aprendizagem de acordo com sua disponibilidade de tempo e espaço. Essa flexibilidade amplia o acesso à educação e favorece a autonomia do estudante no processo de aprendizagem.

Uma das maiores possibilidades do e-learning, considerada um avanço significativo na educação, é a personalização do ensino. Essa característica permite que cada aluno seja atendido de acordo com suas reais necessidades, respeitando seus ritmos e particularidades, o que reforça o potencial do ambiente e-learning como uma modalidade capaz de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, a atuação do gestor educacional exige uma compreensão ampliada das transformações provocadas pelas tecnologias digitais, especialmente no que se refere à reorganização dos processos educativos. Ao articular recursos financeiros, pedagógicos e humanos, o gestor contribui para a construção de um ambiente escolar mais

coerente com as demandas da sociedade da informação, conforme apontado por Arantes et al. (2023).

As transformações sociais impulsionadas pelo avanço da internet impactam diretamente a cultura organizacional das instituições de ensino. Nesse cenário, o gestor educacional assume a responsabilidade de mediar essas mudanças, promovendo práticas que dialoguem com as novas formas de comunicação, interação e produção do conhecimento, alinhando-se às exigências contemporâneas do ensino e da aprendizagem (ARANTES et al., 2023).

Ao implementar o e-learning como instrumento de inovação pedagógica, o gestor educacional contribui para o fortalecimento de metodologias que valorizam a autonomia e o protagonismo do aluno. Essa mudança de perspectiva rompe com a centralidade exclusiva do professor no processo educativo, conforme destacado anteriormente, e reforça a necessidade de uma gestão educacional comprometida com práticas mais participativas e significativas.

Nesse sentido, a função do gestor como facilitador do processo de ensino- aprendiza-

gem torna-se ainda mais evidente. Conforme Souza (2020), a ampliação do papel do gestor educacional demanda uma atuação integrada, capaz de articular as diferentes dimensões da escola, garantindo que as ações pedagógicas estejam alinhadas aos objetivos institucionais e às necessidades da comunidade escolar.

Além disso, ao promover um clima de inovação, o gestor educacional contribui para o engajamento coletivo frente aos desafios do e-learning. Essa postura favorece a abertura ao uso das tecnologias digitais, estimula o diálogo entre os diferentes atores da escola e fortalece a construção de práticas pedagógicas colaborativas, em consonância com as transformações sociais e educacionais destacadas por Souza (2020).

3 Considerações Finais

A partir da temática O gestor educacional e o ambiente e-learning: desafios e possibilidades, foi possível identificar importantes contribuições para a educação, compreendida como uma prática inovadora diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. A análise realizada ao longo do trabalho permitiu compreender como o e- learning se consolida como uma modalidade de ensino relevante no cenário educacional atual.

Por meio da revisão bibliográfica, foi possível dialogar com diferentes autores que discutem o papel do gestor educacional e o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem metodológica possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos conceitos, desafios e possibilidades relacionados ao ambiente e-learning, fundamentando teoricamente as reflexões apresentadas.

O estudo evidenciou que o ambiente e-learning amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem, ao favorecer a interação, a colaboração e a flexibilidade. Esses elementos contribuem para a construção de um processo educativo mais dinâmico, capaz de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais marcada pelo uso das tecnologias digitais.

Nesse contexto, o e-learning contribui para o engajamento dos alunos, ao promover maior participação ativa no processo de aprendizagem. Ao assumir um papel mais protagonista, o estudante deixa de ser apenas receptor de conteúdos e passa a participar de forma mais autônoma e significativa na construção do próprio conhecimento.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à flexibilidade proporcionada pelo ambiente e-learning, que permite o acesso aos conteúdos em diferentes tempos e espaços. Essa característica amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece a adaptação às necessidades individuais dos alunos, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Ao longo do trabalho, também foi possível compreender que a atuação do gestor educacional é fundamental para a efetivação do e-learning. Esse profissional assume um papel estratégico ao articular ações pedagógicas, administrativas e humanas, criando condições para a implementação e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino nas instituições educacionais.

Os desafios enfrentados pelo gestor educacional, como a infraestrutura tecnológica inadequada e a resistência de parte dos professores ao uso das tecnologias, foram identificados como aspectos que exigem planejamento, diálogo e formação contínua. Esses desafios reforçam a importância de uma gestão educacional comprometida com a inovação e com a qualidade do ensino.

Por outro lado, o trabalho destacou que, apesar dos desafios, o ambiente e-learning oferece inúmeras possibilidades que podem contribuir para a melhoria dos processos educativos. A personalização da aprendizagem, a ampliação das formas de comunicação e a colaboração entre os participantes são elementos que fortalecem o potencial pedagógico dessa modalidade.

Dessa forma, o e-learning se apresenta como uma alternativa que rompe com os limites do ensino tradicional, ao ampliar as

fronteiras da sala de aula e possibilitar novas formas de interação e construção do conhecimento. Essa transformação exige uma postura aberta às mudanças por parte das instituições e dos profissionais da educação.

As reflexões desenvolvidas ao longo do estudo reforçam a necessidade de uma gestão educacional que compreenda o e-learning como parte integrante do processo educativo, e não apenas como um recurso tecnológico. Essa compreensão contribui para uma implementação mais consciente e alinhada aos objetivos educacionais.

Por fim, conclui-se que o gestor educacional desempenha um papel essencial na consolidação do ambiente e-learning, ao mediar desafios e potencializar possibilidades. A partir dessa atuação, torna-se possível promover uma educação mais inovadora, participativa e centrada no aluno, contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

4 Referências Bibliográficas

ARANTES, S. S. F.; LEGEY, A. P.; MÓL, A. C. A.; SANTO, A. C. E.; SOUZA, A. M. A
contribuição do gestor escolar na implementação do uso das tecnologias digitais de informação. Revista Educação Pública, 2023. Disponível em: https://www.cecierj.edu.br. Acesso em: 2 jan. 2026.

BEZERRA, L. F.; CUNHA, D. O.; GONÇALVES, C. P.; JÚNIOR, E. S.; OLIVEIRA, F. L.
O uso do e-learning como ferramenta de ensino e aprendizagem. Flórida: Must University, 2019. E-book.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 3 jan. 2026.

MARCELINO, C. A. A. S. Metodologia de pesquisa. Contentus, 2020. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 3 jan. 2026.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. 2015. Disponível em: https://www.usp.br. Acesso em: 3 jan. 2026.

SOUZA, M. I. M. O fazer do gestor escolar: desafios e possibilidades de sua atuação profissional enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Flórida: Must University, 2020. E-book.

RESUMO

O presente artigo discute a concepção da criança como sujeito de direitos em uma sociedade multicultural, ressaltando os avanços legais, sociais e pedagógicos que reconhecem a infância como etapa singular e plena de significados. Partindo de documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), busca-se evidenciar a importância da garantia de equidade, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade cultural no espaço escolar. A reflexão fundamenta-se na perspectiva sociológica da infância, que compreende a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e capaz de influenciar e transformar o meio em que vive. O texto destaca ainda o papel da Educação Infantil como espaço privilegiado para a promoção da inclusão social, do convívio democrático e da construção de identidades, reafirmando o compromisso ético e político da escola em assegurar experiências educativas significativas e o pleno desenvolvimento infantil.
Palavras-chave: infância; direitos da criança; diversidade cultural; equidade; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como intuito levar o leitor a compreender a criança como sujeito de direitos, isto que é um marco civil que reflete transformações históricas, sociais, políticas e pedagógicas na forma de conceber a infância. Durante séculos, a criança foi vista como um ser em formação, cuja existência se resumia à preparação para a vida adulta. Nesse modelo, predominava a visão da infância como um período de dependência e fragilidade, em que os pequenos não possuíam voz, tampouco autonomia. Essa perspectiva, no entanto, vem sendo desconstruída por meio de avanços teóricos e legais que reconhecem a infância como uma etapa plena da vida, digna de respeito, cuidado e participação social.

A partir de criações de leis como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, foram primordiais para a consolidação de um novo olhar sobre a infância. O artigo 227 da Constituição mostra que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir que os direitos fundamentais da criança e do adolescente, desde o direito à vida até a proteção contra qualquer forma de violência e discriminação. Desta forma, a infância deixa de ser pensada como uma fase de espera e passa a ser entendida como um tempo presente, pleno de sentidos, experiências e aprendizagens.

Além das leis citadas acima, este estudo traz importantes discussões tanto acadêmicas quanto pedagógicas que contribuem para ampliar a concepção de infância. Faria e Finco (2023) destacam que as crianças são sujeitos sociais ativos, participantes de redes de relações que vão além da família e da escola, o que influencia suas ações nos contextos sociais, políticos e culturais em que vivem. Essa abordagem sociológica da infância entende a criança como alguém capaz de produzir cultura, capaz de criar significados, transformar seu entorno e interagir de forma autônoma com o mundo ao seu redor. Assim, pensar no sujeito como alguém com direitos implica querer conhecer sua dignidade, suas especificidades e sua potência transformadora.

O trabalho mostra a importância da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, que mostra como este espaço privilegiado para a materialização dos direitos da criança. Mais do que um ambiente de cuidado e socialização, a Educação Infantil é tida como espaço pedagógico e social de promoção da equidade, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade cultural. É nesse espaço que a criança vivencia suas primeiras experiências coletivas fora do núcleo familiar, construindo as bases de sua identidade, de sua visão de mundo e de suas relações sociais.

Ao tratar da infância em uma sociedade multicultural, torna-se imprescindível considerar a pluralidade que caracteriza a população brasileira. O país é marcado pela presença de diferentes matrizes culturais — indígenas, africanas, europeias e asiáticas — que se entrelaçam e contribuem para a formação de uma identidade nacional múltipla. No entanto, essa diversidade muitas vezes é invisibilizada ou tratada de forma desigual, resultando em práticas de exclusão, preconceito e discriminação. Reconhecer a criança como sujeito de direitos, nesse contexto, significa assegurar que todos tenham acesso a experiências educativas significativas e equitativas, que respeitem suas identidades culturais, étnicas e sociais.

O texto também traz contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reforça essa perspectiva ao destacar que a equidade deve ser princípio orientador das práticas educativas, assegurando que as crianças, mesmo diferentes entre si, tenham garantidas oportunidades de aprendizagem que promovam seu pleno desenvolvimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) complementam ao determinar que a proposta pedagógica das instituições deve garantir igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças individuais e coletivas, sem preconceito de origem, etnia, gênero, classe social ou religião.

Dessa forma, a discussão sobre a criança como sujeito de direitos em uma sociedade multicultural se mostra urgente e necessária, pois envolve o compromisso ético e político da escola e dos educadores em promover práticas pedagógicas inclusivas, respeitosas e transformadoras. Mais do que transmitir conteúdos, a função da Educação Infantil é possibilitar vivências que ampliem o repertório cultural das crianças, valorizem suas identidades e fortaleçam a convivência democrática.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos em uma sociedade multicultural, destacando o papel da Educação Infantil como espaço de equidade, diversidade e respeito às diferenças. Busca-se discutir como as políticas públicas, os marcos legais e as práticas pedagógicas podem contribuir para assegurar que todas as crianças tenham acesso a experiências educativas significativas, promovendo a construção de uma cultura de paz, solidariedade e justiça social.

DESENVOLVIMENTO

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Compreender sobre a concepção da criança como sujeito de direitos representa um avanço significativo no campo educacional, social e político.

Durante muito tempo, vivemos em um mundo que se compreendia a infância como um momento de preparação para a vida adulta, onde os pequenos eram vistos como seres em formação e, portanto, sem voz ou autonomia. Essa forma de ver o mundo tem se transformado a partir de marcos legais e de discussões pedagógicas que reconhecem a criança como cidadã desde o nascimento, portadora de direitos fundamentais que devem ser respeitados e garantidos em todas as esferas da sociedade. Faria e Finco (2023 p. 41) explicam que,

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, a cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele.

Assim, quando se entende a criança como sujeito de direitos, é primordial que possamos compreender a sua participação social no mundo não pode restringir apenas ao campo simbólico, mas que deve se manifestar em suas práticas cotidianas, na forma como interagem com seus pares, com os adultos e com os diferentes espaços em que estão inseridas. A infância deixa de ser vista como uma etapa de "preparo" e passa a ser reconhecida como um tempo presente, pleno de significados e aprendizagens.
No Brasil, Leis como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido em 1990, nos abriu os olhos sobre a responsabilidade sobre a criança como prioridade absoluta. o artigo 227 da CF/88: 21 Art. 227, esclarece que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá- los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O documento traz em relevância a importância da infância na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao perceber a criança como prioridade absoluta, o Estado assume o compromisso de garantir não apenas os direitos básicos de sobrevivência, mas também aqueles que dizem respeito ao desenvolvimento integral, à participação social e à proteção contra toda forma de violência. Dessa maneira, a infância passa a ser compreendida como um período singular, no qual a criança é simultaneamente sujeito de cuidado e sujeito ativo de direitos.
Quando entendemos a criança como sujeito de direitos, estamos compreendendo que esses direitos não se limitam apenas aos básicos, como alimentação e acesso à escola, o que inclui a participação ativa nos processos que envolvem sua vida. A criança tem direito a ser ouvida, a expressar suas opiniões e sentimentos, e a ver sua identidade cultural, étnica e social respeitada. Nesse sentido, a infância passa a ser pensada como uma fase de produção de cultura e de construção de sentido, em que meninos e meninas não apenas recebem, mas também criam, transformam e influenciam o meio em que vivem. Santos (p. 37) explica que

A inclusão social trata do respeito às pessoas independente de cor, crença, condição econômica, idade, gênero e orientação sexual. Necessita de políticas de renda para atender aos mais vulneráveis na escola, com programas cada vez mais aprimorados para contrapor um sistema econômico que continua produzindo desigualdades. A educação de qualidade entra nesse rol, com formação de professores que consiga auxiliar essa categoria profissional para compreender a necessidade do respeito às diversidades. As crianças pequenas da educação infantil precisam de professores que as compreendam, que as tratem como cidadãs de direitos, como pessoas que têm uma forma própria de aprendizado e de linguagem que precisa ser ouvida.

A inclusão social, nesse contexto, implica no respeito às pessoas independentemente de cor, crença, condição econômica, idade, gênero ou orientação sexual. Para que essa inclusão seja efetiva, é necessário garantir políticas públicas e programas educativos que enfrentem desigualdades estruturais e assegurem equidade de oportunidades
Compreender que estamos formando crianças em um mundo multicultural torna-se mais relevante quando pensamos em nossa sociedade, de um povo marcado pela presença de diferentes matrizes culturais como os indígenas, africanas, europeias, asiáticas que, ao longo da história, o que acaba contribuindo para a formação de uma identidade nacional múltipla e diversa. No entanto, essa diversidade muitas vezes é invisibilizada ou tratada de forma desigual, resultando em práticas de exclusão, preconceito e discriminação. Então reconhecer a criança como sujeito de direitos em uma sociedade como a nossa significa que estamos lhe assegurando que todos tenham acesso a experiências educativas significativas e a oportunidades de desenvolvimento pleno de maneira equitativa. Segundo Faria e Finco (2023 p. 62)

Ao olhar para as questões relativas às diferenças, podemos afirmar que a socialização da criança pequena se amplia com o convívio na educação infantil. Assim, a entrada das crianças pequenas na educação infantil pode significar um importante passo no processo de socialização dela, pode significar um espaço de convívio com outras crianças e adultos, um espaço para vive a infância. [...] No convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança.

Desta forma, a educação infantil se representa como um espaço privilegiado para a materialização dos direitos da criança, especialmente no que se refere ao respeito à diversidade e à construção de relações mais justas e equitativas. É nesse ambiente que as crianças podem aprender, desde cedo, a conviver com as diferenças, a reconhecer o valor das múltiplas identidades e a se perceber como parte integrante de um coletivo que é plural. A instituição educativa, portanto, deve assumir o compromisso ético e político de promover práticas pedagógicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação ativa de todas as crianças, independentemente de sua origem social, cultural, étnica ou de gênero. É importante ressaltar que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos demonstra responsabilidade social e política, assegurando que os direitos e o fortalecimento de políticas públicas que garantam acesso universal à educação de qualidade, à saúde, à moradia e a ambientes seguros e acolhedores.
Assim, entender a criança como sujeito de direitos em uma sociedade multicultural é reconhecer sua dignidade, sua potência e sua capacidade de transformar o mundo em que vive. Além de garantir uma infância que não seja reduzida a um tempo de espera para a vida adulta, mas é uma etapa fundamental, plena de sentidos e experiências que precisam ser respeitados.

CRIANÇA E DIVERSIDADE CULTURAL

A infância é um período marcado pelas descobertas, aprendizagens ao nascer, a criança já está inserida em um contexto cultural específico, o que acaba influenciando suas formas de se relacionar com o mundo, de se comunicar, de brincar e de aprender. No entanto, a criança é importante que se saiba que o seio familiar não é o único lugar onde a criança aprende a conviver, mas quando esta participa ativamente da construção de seu desenvolvimento, ela acaba sendo produtora de cultura o que torna ainda mais importante quando pensamos no Brasil, país caracterizado pela pluralidade de matrizes culturais indígenas, africanas, europeias e asiáticas que se entrelaçam historicamente na formação de uma sociedade diversa e multicultural. Cavallero (2000 p. 18) explica que,

As idiossincrasias estarão determinando as diferenças pessoais, pois esse processo não é simplesmente ensinado: a criança mostra-se um parceiro ativo, podendo procurar novas informações em outros lugares. Deste modo, as atitudes e os comportamentos sociais não serão obrigatoriamente cópias fiéis das atitudes e dos comportamentos de seus mediadores. Porém, dizer isto não significa diminuir o papel dos mediadores, nem desconsiderar o fato de as crianças se identificarem com os seus familiares: pais, irmãos mais velhos e outros adultos. Elas podem, inconscientemente, copiar a conduta do adulto exatamente como elas veem o adulto atuando à sua volta.

Assim é possível entender que a criança, desde muito cedo, não apenas absorve, mas reelabora as práticas, os valores e as referências culturais que lhe são apresentadas. Esse processo de apropriação e ressignificação cultural faz da infância um espaço de trocas, onde suas identidades se constroem em diálogo constante com o outro. Nesse sentido, a diversidade cultural não deve ser encarada como um obstáculo, mas sim como um recurso pedagógico potente, que pode ampliar o repertório das crianças favorecendo a convivência democrática.

Segundo Rodrigues (2013 p. 14)

a escola é o lugar onde se desenvolve a ação educativa, onde se realiza, de maneira prática, a educação para os cidadãos. Assim, as orientações curriculares, com todas as suas áreas de conteúdo pela qual o ensino se rege, devem estar concebidas e organizadas de maneira a que possam abranger e integrar todos os elementos no processo educativo a este nível.

Desta forma, quando pensamos na criança em sua dimensão cultural, é importante pensar que cada uma delas traz consigo saberes, modos de ser e experiências que não podem ser desconsiderados no espaço escolar. A escola, enquanto instituição social, não deve se limitar a transmitir conteúdos homogêneos, mas precisa acolher as diferenças, promovendo o reconhecimento e a valorização de cada identidade presente. Nesse sentido, a diversidade cultural se torna não apenas um desafio, mas também uma oportunidade para que práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas sejam desenvolvidas. Rodrigues ainda explica que,

Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa de refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares muitas vezes conservadoras e antiquadas pois temos de acompanhar os tempos

O que significa que a escola não pode permanecer presa a modelos rígidos e padronizados que não desconsideram as diferentes realidades culturais, sociais e cognitivas dos estudantes. Reconhecer a criança como sujeito de direitos, em uma sociedade multicultural, tem como resultado pensar em metodologias que favoreçam a participação, a escuta ativa e a valorização das experiências individuais e coletivas, transformando o ambiente escolar em um espaço de pertencimento, no qual cada criança tem sua identidade respeitada e fortalecida.

Nessa perspectiva, é fundamental trazer um pensamento de Paulo Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Freire nos leva a compreensão na criança, como um sujeito de direitos, assegurando o espaço para construir saberes, produzir sentidos e participar ativamente de sua aprendizagem, em diálogo com seus pares, professores e com a diversidade cultural que a cerca.

Deste modo a educação infantil assume uma importante função, uma vez que é nesse período que se iniciam as primeiras experiências de convivência social para além da família. A criança encontra no espaço escolar um ambiente onde pode aprender a compartilhar, dialogar, respeitar e ser respeitada em suas diferenças. Esse processo de socialização precoce, quando conduzido de forma intencional e respeitosa, contribui para a construção de uma cultura de paz e de solidariedade. Bavaresco e Ferreira (2013) explicam que,

Sabe-se que na educação infantil as crianças ainda não estão alfabetizadas, mas, mesmo assim, deverão, por meio de práticas pedagógicas voltadas à História, vivenciar experiências e interagir com o meio natural e social. Dessa maneira, de forma lúdica, elas se apropriam de conhecimentos sobre o mundo, procurando respostas aos seus questiona mentos

Desta forma educação infantil se fortalece como um lugar que transmite a valorização da diversidade e para a efetivação dos direitos da criança, pois é nesse período que se constroem as bases do respeito mútuo, da solidariedade e da cidadania. Reconhecer a criança como sujeito de direitos significa proporcionar experiências educativas que dialoguem com sua cultura, promovam a equidade e fortaleçam sua identidade. Nesse sentido, a escola deve assumir o compromisso ético e político de formar sujeitos críticos, criativos e capazes de transformar a sociedade em que vivem, reafirmando a infância como um tempo presente, pleno de sentidos e aprendizagens.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE EQUIDADE E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como função primordial garantir o direito das crianças a uma infância plena, pautada em experiências significativas, seguras e inclusivas. Mais do que um espaço de cuidado e socialização, ela se constitui como ambiente privilegiado para a promoção da equidade e do respeito às diferenças, já que é nesse período que a criança vivencia suas primeiras experiências coletivas fora do núcleo familiar e constrói as bases de sua identidade, de sua visão de mundo e de suas relações sociais. Adurens, Proscencio e Wellichan (2018) explicam citando Oliveira (2013) que,

Oliveira (2013) sinalizou que o olhar para a diversidade, para o respeito e a ética para com todos e principalmente ao que lhe é diferente se inicia nessa etapa inicial da Educação Básica e deve incluir nessa empreitada o direito da criança com Necessidades Educacionais Especiais de conviver e aprender junto aos outros. A criança não nasce preconceituosa, mas o seu entorno, o meio em que está inserida, pode contribuir tanto para que se desenvolva o preconceito e a discriminação ou o acolhimento e respeito

Diante disso, torna-se fundamental que a prática educativa na Educação Infantil seja intencionalmente planejada para valorizar a diversidade e promover a inclusão. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 14) reforça que "a equidade refere-se à garantia de direitos de aprendizagem a todos, reconhecendo que as crianças são diferentes, mas devem ter asseguradas oportunidades de aprendizagem que promovam o seu pleno desenvolvimento". Diante desta perspectiva é primordial oferecer às crianças vivências que respeitem suas particularidades, e suas interações culturais e sociais, garantindo que todas se sintam pertencentes ao espaço escolar.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 18) afirmam que "a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que as crianças tenham igualdade de oportunidades educacionais, respeitando-se as diferenças individuais e coletivas, sem preconceito de origem, etnia, gênero, classe social ou religião". Ou seja, oportunizar momentos de equidade é não limitar que a criança tenha acesso à escola, mas assegurar que cada criança tenha acesso as mesmas condições de participar, aprender e se desenvolver plenamente tendo suas particularidades respeitadas.

Desta forma, a Educação Infantil deve assumir o compromisso de formar cidadãos críticos e sensíveis às diferenças, possibilitando experiências que contribuam para a construção de uma cultura de respeito, solidariedade e justiça social. Ao atuar dessa forma, a escola se transforma em um espaço de convivência democrática, no qual a diversidade deixa de ser um desafio e passa a ser uma fonte de aprendizado, criatividade e enriquecimento cultural para todas as crianças.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, buscou-se refletir sobre a centralidade da concepção de criança como sujeito de direitos em uma sociedade multicultural, destacando a relevância da Educação Infantil como espaço privilegiado para a efetivação desses direitos. Compreender a infância sob essa ótica é reconhecer que a criança não é apenas receptora de cuidados ou preparação para a vida adulta, mas sim um ser pleno, ativo, criador de cultura e participante efetivo de seu meio social. Esse reconhecimento demanda que a escola e os educadores assumam uma postura ética e política voltada à equidade, ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade cultural.

Ficou evidente, a partir da análise, que a Educação Infantil ocupa um papel estratégico na consolidação dos princípios de inclusão e justiça social. É nesse espaço que se iniciam as primeiras experiências coletivas, para além da família, e onde as crianças constroem as bases de sua identidade, de suas relações sociais e de sua visão de mundo.

Por isso, mais do que transmitir conteúdos, a Educação Infantil deve garantir vivências significativas que favoreçam a socialização, o diálogo, o acolhimento das diferenças e a promoção de valores democráticos, solidários e humanos.

Os documentos oficiais que orientam a educação brasileira — como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) — reforçam essa perspectiva ao estabelecerem que todas as crianças devem ter assegurado o direito a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. No entanto, apesar dos avanços legais, ainda existem

desafios concretos para a efetivação desses direitos, especialmente no que se refere às desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de acesso a oportunidades.

Nesse sentido, a prática pedagógica precisa estar comprometida com a desconstrução de estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias que, muitas vezes, ainda permeiam o cotidiano escolar. Educar para a diversidade significa criar condições para que as crianças aprendam a conviver, a respeitar o outro e a valorizar diferentes formas de ser e de viver. Isso implica no desenvolvimento de projetos pedagógicos que contemplem a pluralidade cultural brasileira, inserindo elementos das matrizes indígenas, africanas, europeias e asiáticas, de modo que todas as identidades se sintam representadas, reconhecidas e respeitadas.

Outro ponto fundamental diz respeito ao papel do professor. Para que a Educação Infantil cumpra sua função social e política, é imprescindível a valorização e a formação continuada dos profissionais da educação, de modo que possam compreender a criança em sua integralidade, como sujeito de direitos. Professores bem formados e conscientes de sua missão têm condições de propor práticas inclusivas, acolhedoras e críticas, capazes de ampliar horizontes culturais e de promover a equidade no ambiente escolar. Paulo Freire (1996) já alertava que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção de saberes, o que nos remete à necessidade de práticas pedagógicas dialógicas e emancipatórias.

Além da dimensão pedagógica, é necessário fortalecer políticas públicas que deem sustentação às ações das instituições de ensino. Programas de combate à evasão escolar, de assistência social e de inclusão digital e cultural são instrumentos indispensáveis para reduzir desigualdades e ampliar o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade. Não basta que a escola esteja aberta; é preciso que ela seja inclusiva, acolhedora e comprometida em oferecer igualdade de oportunidades a todos.

Assim, a conclusão que se chega é que reconhecer a criança como sujeito de direitos em uma sociedade multicultural não se trata apenas de um discurso, mas de um compromisso ético, político e pedagógico. Esse compromisso deve se traduzir em práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, em políticas públicas que assegurem equidade e em uma postura docente que valorize a

infância como etapa plena da vida. Somente dessa forma será possível construir uma sociedade mais justa, solidária e democrática, em que todas as crianças tenham garantido o direito de aprender, de conviver e de se desenvolver em sua integralidade.

Portanto, a Educação Infantil assume uma função social de extrema relevância, pois é nesse momento que se lançam as bases para a construção de valores fundamentais à vida em sociedade. Ao promover experiências educativas significativas, que reconheçam e respeitem a diversidade cultural, a escola contribui para a formação de cidadãos mais críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres. Dessa maneira, investir em uma Educação Infantil equitativa e inclusiva é investir na construção de um futuro em que a diferença não seja motivo de exclusão, mas sim de enriquecimento coletivo.

REFERENCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:

Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Cavallero, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil . Contexto. Edição do Kindle.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). Sociologia da infância no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

Santos, Reinaldo dos; Godoi, Eliamar. Pesquisas em Educação, Inclusão e Diversidade (Portuguese Edition) (p. 37). Paco e Littera. Edição do Kindle.

O PARADIGMA DA RESTAURAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO À SAÚDE MENTAL DOCENTE E FORTALECIMENTO DO CLIMA ESCOLAR (2022-2026)

MARINA DIAS SILVA ALVES

RESUMO
O presente artigo analisa a implementação de práticas restaurativas e da mediação de conflitos no ambiente escolar brasileiro como mecanismos de preservação da saúde mental docente. Diante do aumento alarmante dos índices de Síndrome de Burnout e afastamentos por transtornos mentais, este estudo busca identificar como a transição de um modelo punitivo para um modelo dialógico atua como fator de proteção psicossocial. A fundamentação teórica integra a psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours, a psicologia do trabalho de Wanderley Codo e os fundamentos da Justiça Restaurativa de Howard Zehr e Kay Pranis. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica qualitativa de produções científicas e relatórios governamentais entre 2022 e 2026. Os resultados indicam que a corresponsabilidade no gerenciamento de crises, amparada por marcos legais nacionais e regionais, reduz o estresse ocupacional e fortalece os vínculos comunitários, promovendo um ambiente de trabalho resiliente para os educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Restaurativas. Saúde Mental Docente. Mediação de Conflitos. Burnout. Políticas Públicas.

ABSTRACT
This article analyzes the implementation of restorative practices and conflict mediation in the Brazilian school environment as mechanisms for preserving teachers' mental health. Faced with the alarming increase in Burnout Syndrome rates and medical leaves due to mental disorders, this study seeks to identify how the transition from a punitive model to a dialogical one acts as a psychosocial protective factor. The theoretical framework integrates Christophe Dejours' psychodynamics of work, Wanderley Codo's psychology of work, and the foundations of Restorative Justice by Howard Zehr and Kay Pranis. The methodology consists of a qualitative literature review of scientific productions and government reports between 2022 and 2026. The results indicate that co-responsibility in crisis management, supported by national and regional legal frameworks, reduces occupational stress and strengthens community bonds, promoting a resilient work environment for educators.

KEYWORDS: Restorative Practices. Teacher Mental Health. Conflict Mediation. Burnout. Public Policies.

INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira atravessa um período de profunda reavaliação de seus mecanismos de convivência e gestão de crises. O ambiente escolar, outrora percebido como um reduto de instrução formal, tornou-se, nas últimas décadas, um território de tensões crescentes, onde vulnerabilidades sociais, o impacto das tecnologias digitais e a fragilização dos vínculos comunitários convergem, resultando em um cenário de exaustão emocional sem precedentes para os profissionais da educação. Para o docente, que se encontra no epicentro dessas transformações, o gerenciamento de crises escolares deixou de ser uma tarefa secundária para se tornar um fator determinante de sua permanência na profissão e de sua integridade psíquica.

Nesta perspectiva, compreende-se que a exaustão emocional não deve ser lida apenas como um problema individual ou uma fragilidade de caráter, mas como o reflexo de estruturas organizacionais que historicamente privilegiaram a punição e o isolamento em detrimento do diálogo.

Este quadro é agravado pelo fenômeno da violência institucional e interpessoal, que transforma a sala de aula em um espaço de reatividade constante. Dados recentes indicam que a saúde mental docente atingiu um ponto de inflexão, com recordes de afastamentos por depressão e ansiedade em estados como Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo. Nesse contexto, a transição de modelos retributivos (focados na culpa e no castigo) para perspectivas restaurativas (focadas na reparação e no vínculo) emerge não apenas como uma alternativa pedagógica, mas

como uma estratégia de saúde ocupacional indispensável.

A problemática que norteia este estudo reside na seguinte questão: de que maneira a adoção institucional de Práticas Restaurativas pode atuar como um fator de proteção psicossocial à saúde mental do professor? A hipótese levantada é que a mediação de conflitos, ao promover a corresponsabilidade e a horizontalidade, desonera o docente da carga punitiva, permitindo-lhe retomar sua função essencial de mediador do conhecimento em um ambiente de segurança psicológica. A justificativa para este trabalho fundamenta-se na necessidade urgente de validar juridicamente e cientificamente práticas que combatam a "epidemia silenciosa" de Burnout no magistério brasileiro.

O objetivo geral deste artigo é analisar a literatura e os dados produzidos entre 2022 e 2026 para demonstrar a eficácia da Justiça Restaurativa na mitigação do estresse ocupacional docente. Especificamente, pretende-se mapear os contrastes regionais (Sul, Sudeste e Nordeste) e identificar as bases normativas que conferem segurança jurídica a este novo paradigma educacional.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. De acordo com os preceitos de Lima e Mioto, (2007), a pesquisa bibliográfica permite a síntese de conhecimentos já produzidos, possibilitando a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que a pesquisa direta.

O levantamento de dados foi realizado com foco na produção científica e governamental publicada entre os anos de 2022 e 2026. Foram consultadas as seguintes bases de dados digitais: SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e repositórios institucionais de Secretarias Estaduais de Educação e do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Os descritores utilizados, combinados por operadores booleanos, foram: Justiça Restaurativa nas Escolas AND Saúde Docente; Mediação de Conflitos AND Burnout; Cultura de Paz AND Afastamento Médico. Os critérios de inclusão foram: artigos completos com revisão por pares, relatórios oficiais de gestão (2022-2026) e legislações vigentes sobre o tema. Foram excluídos textos que tratavam de práticas restaurativas exclusivamente no âmbito do Direito Penal stricto sensu, sem interface com a educação ou saúde do trabalhador.

A análise dos resultados foi dividida em três fases:

1. Pré-análise (leitura flutuante de títulos e resumos);
2. Exploração do material (fichamento e categorização regional);
3. Tratamento e interpretação (discussão teórica integrando os achados aos marcos teóricos de Dejours, Codo, Zehr e Pranis).

PSICODINÂMICA E SOFRIMENTO NO TRABALHO: DEJOURS E CODO

Para compreender a gênese do adoecimento docente, torna-se imperativo recorrer à Psicodinâmica do Trabalho, conforme os pressupostos de Christophe Dejours. Segundo Dejours (2012), o trabalho não ocupa um espaço de neutralidade na vida do sujeito; ele atua como um mediador central que pode promover tanto a saúde e o prazer quanto o sofrimento e a psicopatologia. A análise do autor destaca a discrepância entre o trabalho prescrito o conjunto de normas, currículos e tarefas ideais e o "trabalho real", que compreende o esforço efetivo do trabalhador para contornar as falhas estruturais e imprevistos do sistema. No cotidiano escolar, o trabalho real do professor é atravessado pela necessidade de mediar conflitos sociais de alta complexidade para os quais, muitas vezes, não houve formação técnica específica, resultando no que a teoria define como "sofrimento ético".

Nesse cenário, a exaustão emocional encontra eco nas investigações de Codo (1999), que caracteriza a Síndrome de Burnout como a "síndrome da desistência do educador". Para Codo, a educação configura-se como uma relação estritamente social e histórica, profundamente permeada pelo afeto. Quando essa relação é fragmentada por episódios de violência ou pelo isolamento institucional, o docente perde a capacidade de identificar a eficácia de sua práxis no desenvolvimento do aluno. Dessa forma, a persistência do modelo punitivo tradicional

agrava o quadro, pois isola o professor no papel de única autoridade responsável pela ordem, gerando um ciclo de reatividade que consome suas reservas psíquicas e o afasta da essência de sua função mediadora.

JUSTIÇA RESTAURATIVA: O NOVO PARADIGMA DE ZEHR E PRANIS

A Justiça Restaurativa propõe uma ruptura paradigmática, ou, como define Howard Zehr (2012), um "trocar de lentes". Diferente do modelo retributivo, que se concentra na violação da norma e na aplicação da punição, a perspectiva restaurativa questiona quem foi prejudicado e quais são as necessidades urgentes para a reparação do dano e do vínculo. No ecossistema escolar, a implementação desse modelo permite a transição de uma autoridade vertical e centralizadora para uma liderança compartilhada e horizontal.

A metodologia dos "Círculos de Construção de Paz", introduzida por Kay Pranis (2010), materializa essa teoria ao estabelecer que todos os participantes possuem igual valor e dignidade. O uso do "objeto de fala" no círculo assegura que o docente não ocupe solitariamente o papel de decisor, promovendo uma segurança psicológica onde as vulnerabilidades podem ser expressas sem o medo da retaliação. A eficácia dessa prática como fator de proteção à saúde mental reside na redistribuição da carga emocional: ao coletivizar a resolução de conflitos, o professor deixa de carregar o peso da punição, encontrando suporte na comunidade escolar para a gestão das crises. Esta visão é complementada por Jean-François Six (2001), que posiciona a mediação como uma ferramenta de emancipação cidadã, essencial para o fortalecimento da democracia interna das instituições.

GESTÃO DE CONFLITOS SOB A ÓTICA DE ÁLVARO CHRISPINO

A gestão positiva do conflito, defendida por Álvaro Chrispino (2007), postula que o dissenso é inerente à convivência humana e, se bem gerido, torna-se um motor de transformação. Para o autor, uma escola pacífica não é aquela que nega o conflito, mas a que possui competência para diagnosticá-lo em sua fase embrionária (antagonismo), impedindo sua escalada para a violência física ou simbólica. A mediação escolar deve ser integrada à cultura organizacional, deixando de ser uma intervenção episódica para se tornar uma política de gestão permanente.

A institucionalização dessas práticas atua diretamente na prevenção do Burnout, pois altera a percepção do professor sobre o ambiente de trabalho. Quando a escola adota processos dialógicos claros, o docente sente-se amparado por uma rede de proteção que valida seu papel profissional e humano, reduzindo a sensação de impotência diante da indisciplina. A construção desse clima escolar resiliente é, portanto, um requisito técnico para que a escola cumpra sua finalidade pedagógica sem que isso custe a integridade mental de seus quadros profissionais.

MARCOS NORMATIVOS E SEGURANÇA JURÍDICA (2022-2026)

O avanço das Práticas Restaurativas no Brasil ganhou contornos de política de Estado com a consolidação de marcos normativos recentes que oferecem a necessária segurança jurídica para sua aplicação. O Acordo de Cooperação Técnica

MEC/CNJ, firmado em novembro de 2023, instituiu o projeto "Justiça Restaurativa nas Escolas", visando uma transformação estrutural na cultura institucional brasileira. Somam-se a isso as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 2/2025, que, ao normatizar a educação digital, ressalta a importância da mediação humana para mitigar os riscos psicossociais advindos do uso intensivo de tecnologias.

A promulgação da Lei nº 14.831/2024 introduziu o Certificado "Empresa Promotora da Saúde Mental", incentivando instituições de ensino a mapearem riscos e implementarem programas de bem-estar. Finalmente, a Nota Técnica nº 30/2024 do Ministério da Saúde, articulada ao Programa Saúde na Escola (PSE), define indicadores claros de monitoramento emocional para o ciclo 2025/2026. Essas normativas representam um amálgama entre o Direito e a Saúde do Trabalhador, assegurando que a mediação de conflitos não seja apenas um esforço isolado de professores engajados, mas um direito garantido que protege a dignidade da carreira docente frente aos desafios do sé-

culo XXI.

EIXO SUL: O PESO DO ADOECIMENTO E O PIONEIRISMO DO JUDICIÁRIO

A Região Sul apresenta os dados mais alarmantes de afastamento médico. No Rio Grande do Sul, o Ministério da Previdência registrou 37.004 afastamentos por saúde mental em 2024, com depressão e ansiedade liderando as estatísticas (48% do total). No Paraná, a deputada Ana Júlia Ribeiro apresentou dados da SEED-PR mostrando que transtornos mentais motivaram 25% de todas as licenças médicas da educação em 2024, uma média de 41 afastamentos por dia útil.

A resposta a essa "epidemia silenciosa" no Sul tem sido o fortalecimento da Justiça Restaurativa via Judiciário. O II Mapeamento de Programas de JR do CNJ (2025) mostra que 100% dos tribunais da região possuem órgãos centrais de gestão da política restaurativa. Experiências em Porto Alegre, lideradas pelo juiz Fábio Heerdt, mostram que professores capacitados utilizam as PR como "verdadeiras práticas pedagógicas", reduzindo a reatividade e a necessidade de punições drásticas. Em Bento Gonçalves, a formação de 40 agentes da educação em 2025 permitiu a criação de um ambiente onde a Cultura de Paz atua como norteadora das relações, reduzindo o estresse agudo associado à indisciplina.

EIXO SUDESTE: MONITORAMENTO E A LEI "CRESCENDO JUNTOS"

No Sudeste, o foco está na institucionalização de programas de convivência. São Paulo consolidou o programa CONVIVA SP, que em 2025 tornou-se a Diretoria de Clima, Convivência e Proteção Escolar (DICLIPE). O CONVIVA utiliza a plataforma PLACON para monitorar vulnerabilidades. Fiscalização do TCE-SP demonstrou que em escolas "eficazes" (com melhor clima), o índice de ameaça a professores é de 7%, enquanto em escolas "ineficazes" o número sobe para 12,5%, provando que o clima escolar positivo é um escudo para o docente.

No Rio de Janeiro, a Lei nº 10.799/25 instituiu o Programa "Crescendo Juntos", transformando o apoio emocional em política governamental permanente. A lei prevê capacitação específica para que professores atuem como promotores de saúde mental, além de oferecer atendimento psicológico em situações de crise. O TJRJ também promove o "Mês da Mediação Escolar", treinando facilitadores para atuar na prevenção à violência extrema.

EIXO NORDESTE: CULTURA DE PAZ E RESULTADOS EDUCACIONAIS

Ceará e Pernambuco destacam-se pela criação de células de mediação dentro das secretarias de educação. O Ceará institucionalizou a Célula de Mediação Escolar e Cultura de Paz (CEMEP), que implementa núcleos de mediação em cada escola. O projeto "Escola Acolhedora" utiliza questionários respondidos por 100% dos professores e gestores para gerar relatórios de avaliação do clima escolar, permitindo intervenções diretas no bem-estar organizacional.

Pernambuco avançou com a Lei nº 17.652/2022 (Programa de Mediação Escolar) e o Marco Legal de Enfrentamento à Violência nas Escolas (Lei nº 18.532/2024). Estas g t EsxM Esx " e

rança (Conviva/Leis de Apoio), utilizando dados estatísticos para orientar o suporte psicossocial direto contra a violência extrema.

O CUSTO DA INAÇÃO: A ECONOMIA DA SAÚDE E O ABSENTEÍSMO DOCENTE

A análise dos dados entre 2022 e 2026 revela que a negligência em relação à saúde mental docente possui um custo econômico direto e indireto para o Estado. O absenteísmo, alimentado pela falta de suporte nos conflitos escolares, gera um "efeito cascata": a necessidade de contratações temporárias emergenciais, a descontinuidade pedagógica e o aumento da carga de trabalho para os professores remanescentes, que acabam adoecendo por sobrecarga. Estudos recentes de economia da saúde indicam que o investimento em programas de Justiça Restaurativa e Mediação representa uma fração do que o erário despende com licenças médicas e readaptações funcionais, tornando a cultura de paz uma estratégia de eficiência fiscal.

Nesse sentido, a transição para um modelo restaurativo atua como um mecanismo de sustentabilidade da carreira pública. Ao reduzir a rotatividade de profissionais e preservar o "capital intelectual" das escolas, o Estado protege não apenas o indivíduo, mas a qualidade do serviço público oferecido. A discussão proposta por Dejours (2012) sobre a "valorização do sofrimento" ganha aqui um contorno prático: quando o sistema reconhece a penosidade do trabalho real e oferece ferramentas de mediação, o sofrimento é transformado em ação coletiva, reduzindo o custo social da "desistência" profissional apontada por Codo.

O DESAFIO DA VIOLÊNCIA DIGITAL E O CIBERBULLYING (2022-2026)

Um fenômeno que se intensificou no biênio 2024-2026 e que impacta diretamente os resultados desta pesquisa é a transposição do conflito presencial para o ambiente digital. A violência contra o professor não se encerra mais no toque do sinal; ela se estende para grupos de mensagens e redes sociais, configurando o assédio digital. Os marcos normativos de 2025, como a Resolução CNE/CEB nº 2/2025, tentam responder a essa "desterritorialização" do conflito, enfatizando que a mediação restaurativa deve englobar a cidadania digital para evitar que o docente permaneça em estado de alerta hipervigilante 24 horas por dia.

A aplicação de Círculos de Construção de Paz para lidar com episódios de ciberbullying tem demonstrado eficácia na restauração da imagem pública do docente e na responsabilização dos agressores. Diferente da punição administrativa escolar, que muitas vezes é invisível para a comunidade digital, o processo restaurativo exige que o dano reputacional seja reconhecido e reparado no mesmo ambiente em que ocorreu. Essa abordagem protege o docente da sensação de impotência institucional e fortalece a segurança psicológica necessária para o uso de tecnologias em sala de aula.

INTERSECCIONALIDADE E VULNERABILIDADE NO MAGISTÉRIO

A discussão dos resultados não pode ignorar que o impacto do clima escolar e da violência não é distribuído de forma uniforme entre os docentes. Dados do ciclo 2024/2026 indicam que professoras mulheres e docentes em início de carreira são os grupos mais vulneráveis ao Burnout e ao assédio moral. A Justiça Restaurativa, ao promover a horizontalidade, oferece um espaço de fala que rompe com hierarquias de gênero e idade, permitindo que vulnerabilidades específicas sejam tratadas como questões coletivas e não como fragilidades individuais.

Além disso, a análise regional no Nordeste e Sudeste mostra que em áreas de vulnerabilidade social acentuada, o professor muitas vezes atua como o único anteparo entre o aluno e o crime organizado ou a violência doméstica. Nesse contexto extremo, a mediação de conflitos deixa de ser uma "técnica pedagógica" para se tornar uma estratégia de sobrevivência ocupacional. A integração intersetorial, garantida por leis como a Lei nº 18.532/2024 em Pernambuco, é fundamental para que o docente não se sinta responsável por resolver problemas estruturais da sociedade, o que alivia a carga de "sofrimento ético" descrita na fundamentação teórica deste artigo.

RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Apesar dos avanços normativos, a análise dos resultados (2022-2026) aponta que a principal barreira para a eficácia da Justiça Restaurativa é a cultura punitiva arraigada nas instituições. Muitos gestores ainda confundem mediação com "impunidade" ou "permissividade", o que gera uma resistência à implementação dos núcleos de mediação. A superação desse paradigma exige que a formação em Práticas Restaurativas seja parte do currículo obrigatório de licenciaturas e de programas de formação continuada, conforme orienta o Acordo de Cooperação MEC/CNJ de 2023.

Para que a mediação de conflitos realmente atue como fator de proteção à saúde mental, ela não pode ser vista como uma "tarefa extra" para o professor já sobrecarregado. Os resultados indicam que o sucesso ocorre apenas quando há a designação de facilitadores específicos ou a reserva de carga horária dentro da jornada de trabalho para as práticas de convivência. Sem esse suporte estrutural, corre-se o risco de transformar a Justiça Restaurativa em mais um fator de estresse, evidenciando que a proteção à saúde docente depende de uma mudança na arquitetura do trabalho escolar, e não apenas de boas intenções normativas.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada demonstra que a mediação de conflitos, fundamentada nas Práticas Restaurativas, transcende a mera resolução de litígios, configurando-se como um robusto fator de proteção à saúde mental docente. Ao longo do levantamento (2022-2026), ficou evidente que o modelo tradicional de disciplina sobrecarrega o professor, tornando-o o alvo único das tensões sociais em sala de aula, o que acelera processos de adoecimento como o Burnout.

Conclui-se que a adoção de um modelo dialógico e horizontal promove a corresponsabilidade necessária para a sobrevivência psíquica do trabalhador da educação. Quando a escola institucionaliza os Círculos de Construção de Paz e conta com suporte intersetorial (Judiciário e Saúde), o docente deixa de ser o "juiz punitivo" e retoma sua função pedagógica com maior segurança psicológica.

As Práticas Restaurativas não devem ser vistas apenas como uma ferramenta para os alunos, mas como uma estratégia de saúde ocupacional indispensável. Recomenda-se que as políticas públicas nacionais (como o Acordo MEC/CNJ) sejam aprofundadas com financiamento para formação continuada em Comunicação Não Violenta e a criação de núcleos permanentes de mediação em todas as redes de ensino. Proteger quem ensina é, em última análise, garantir o direito fundamental a uma educação de qualidade em um ambiente de dignidade e paz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de [dia] de [mês] de 2025. Define as diretrizes para a educação digital e estratégias de mediação de conflitos em ambientes virtuais de aprendizagem. Brasília, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. II Mapeamento dos Programas de Justiça Restaurativa. Brasília, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Acordo de Cooperação Técnica MEC/CNJ nº 23/2023. Implementação da Justiça Restaurativa nas Escolas. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. Relatório Estatístico de Afastamentos por Transtornos Mentais e Comportamentais (Ciclo 2024). Brasília, 2025.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. Relatório do Projeto Escola Acolhedora: avaliação do clima organizacional nas escolas estaduais. Fortaleza, 2025.

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

CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTINS, Ana Lyvia Aragão; SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Justiça restaurativa e mediação: benefícios e desafios no contexto escolar. Revista Ciências da Sociedade, v. 3, n. 6, p. 126-150, 2019.

PARANÁ (Estado). Assembleia Legislativa. Relatório da Frente Parlamentar de Proteção à Saúde Mental: diagnóstico da rede estadual de ensino. Curitiba, 2024.

PERNAMBUCO (Estado). Lei nº 17.652, de 3 jan. 2022. Institui o Programa Estadual de Mediação Escolar. Recife, 2022.

PERNAMBUCO (Estado). Lei nº 18.532, de 6 maio 2024. Institui o Marco Legal de Enfrentamento à Violência nas Escolas. Recife, 2024.

PRANIS, Kay. Círculos de construção de paz. São Paulo: Palas Athena, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 10.799, de 30 maio 2025. Institui o Programa Crescendo Juntos. Rio de Janeiro, 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretoria de Clima, Convivência e Proteção Escolar (DICLIPE): manual de monitoramento via Plataforma PLACON. São Paulo, 2025.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Contas. Relatório de Fiscalização Ordenada: clima escolar e segurança nas escolas estaduais. São Paulo, 2024.

ZEHR, Howard. Justiça restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARTA PEREZ GONÇALVES

Resumo
O avanço acelerado das tecnologias digitais transformou profundamente as formas de acesso à informação, de comunicação e de aprendizagem, exigindo que o professor desenvolva novas competências para atuar de forma significativa na contemporaneidade. Nesse contexto, o letramento digital emerge como uma competência essencial, que ultrapassa o domínio operacional de ferramentas e envolve dimensões cognitivas, comunicacionais, éticas e culturais. Ser digitalmente letrado implica compreender criticamente o ecossistema digital, analisar a fiabilidade das fontes, produzir conteúdos multimodais, participar de forma responsável nos ambientes virtuais e orientar os estudantes para práticas seguras e éticas no uso da internet.
A formação inicial e continuada de professores deve integrar o letramento digital como eixo central. Isso significa oferecer experiências formativas que articulem reflexão teórica e prática pedagógica, permitindo ao docente apropriar-se das tecnologias de modo criativo e intencional. Essa formação deve estimular metodologias ativas, promover a colaboração, ampliar o repertório didático e favorecer a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos. O professor contemporâneo assume, assim, novos papéis: mediador, curador de informação, designer de experiências educativas e facilitador da aprendizagem.
Contudo, o desenvolvimento do letramento digital não depende apenas do esforço individual. Requer políticas públicas consistentes, infraestrutura tecnológica adequada, suporte técnico-pedagógico contínuo e uma cultura institucional favorável à inovação. É fundamental que as escolas disponham de equipamentos, conectividade, plataformas digitais e ambientes apropriados para práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, precisam garantir tempo para formação, reconhecimento profissional e oportunidades para a experimentação e a partilha entre docentes. A equidade digital também se destaca como elemento essencial, assegurando que todos os alunos e professores tenham acesso às mesmas oportunidades tecnológicas.
Conclui-se que promover o letramento digital é investir na qualidade da educação e preparar os professores para enfrentar desafios contemporâneos. É um processo que envolve compromisso coletivo e contínuo, integrando formação, políticas públicas, recursos institucionais e reflexão crítica. Apenas assim a escola pode cumprir o seu papel de formar cidadãos ativos, éticos e competentes no mundo digital.
Palavras-chave: Letramento digital; Formação de professores; Tecnologias digitais; Prática pedagógica; Educação contemporânea.

Introdução

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais têm provocado uma transformação estrutural na forma como as sociedades comunicam, trabalham, produzem conhecimento e se relacionam. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, é diretamente impactada por estas mudanças. O acesso à informação tornou-se imediato, multimodal e global; a comunicação expandiu-se para ambientes virtuais que misturam texto, imagem, vídeo e interação em tempo real; e as formas de aprender multiplicaram-se através de plataformas, redes sociais, recursos abertos e inteligências artificiais. Nesse cenário, o papel do professor e as finalidades da educação adquirem novos contornos, exigindo uma revisão profunda das práticas pedagógicas e dos modelos de formação docente.
É neste contexto que o letramento digital emerge como uma competência incontornável para o professor contemporâneo. Mais do que saber utilizar dispositivos tecnológicos, trata-se de compreender criticamente o ecossistema digital em que alunos e professores estão inseridos. O letramento digital envolve não apenas o domínio técnico de ferramentas, mas também a capacidade de selecionar recursos, interpretar a informação em diferentes formatos, comunicar de forma ética e eficaz, criar conteúdos origi-

nais e orientar os estudantes para um uso responsável e significativo da tecnologia.

Assim, o professor do século XXI precisa desenvolver um conjunto articulado de saberes, habilidades e atitudes que ultrapassam o simples manejo de aplicações digitais. Isso inclui competências analíticas para avaliar a fiabilidade das fontes, competências comunicacionais para interagir em ambientes virtuais, competências criativas para produzir materiais multimodais e competências éticas relacionadas com privacidade, segurança, cidadania e respeito pela diversidade no espaço digital. Acresce a isso a necessidade de compreender como as tecnologias moldam comportamentos, ampliam possibilidades de aprendizagem e interferem nas relações sociais.

Portanto, refletir sobre o letramento digital e sobre como ele deve ser incorporado à formação inicial e continuada dos professores é essencial para garantir uma educação alinhada às exigências da contemporaneidade. A formação docente não pode limitar-se a práticas tecnicistas ou eventuais; deve construir, de forma intencional, uma cultura digital crítica, criativa e pedagógica que capacite o professor a atuar como mediador, curador e designer de experiências educativas no contexto digital em constante evolução.

1. Conceito e dimensões do letramento digital

O conceito de letramento digital surgiu a partir da necessidade de compreender como os indivíduos interagem com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) no quotidiano. Inicialmente associado ao simples uso de dispositivos, o termo foi ganhando complexidade à medida que o ambiente digital se tornou mais dinâmico, multimodal e socialmente estruturado. Hoje, o letramento digital é entendido como um conjunto integrado de competências técnicas, cognitivas, comunicacionais, criativas e éticas, indispensáveis para atuar de forma crítica e produtiva nos espaços digitais.

O letramento digital não se limita a ensinar a usar ferramentas, mas envolve a capacidade de interpretar, avaliar, produzir e partilhar conteúdos digitais, compreendendo os impactos sociais, culturais e educacionais dessas interações. Isso significa que um indivíduo letrado digitalmente deve ser capaz de navegar em diferentes ambientes virtuais, compreender o funcionamento das tecnologias, avaliar informações com base em critérios de fiabilidade, comunicar-se de forma clara e ética, e, sobretudo, criar soluções inovadoras para problemas reais utilizando recursos digitais.

No campo da educação, o letramento digital assume uma importância ainda maior, pois o professor não é apenas utilizador das tecnologias: ele é mediador, orientador e produtor de experiências educativas que envolvem os estudantes no uso crítico e criativo do digital. Assim, compreender as dimensões do letramento digital é fundamental para orientar práticas formativas e pedagógicas intencionais.

A seguir, apresentam-se as principais dimensões do letramento digital, explicadas de forma detalhada:

1.1 Dimensão Técnica

Refere-se ao domínio operacional das tecnologias. Inclui:

- utilização de dispositivos (computadores, tablets, smartphones);
- navegação em plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem;
- uso de ferramentas de produção de conteúdo (editores de texto, imagem, vídeo e áudio);
- compreensão do funcionamento básico das ferramentas (configurações, armazenamento, cloud, actualizações);
- resolução de problemas comuns, como falhas de conexão ou erros de software.

Embora seja a dimensão mais visível, não é suficiente por si só. O professor precisa integrar este domínio técnico a decisões pedagógicas fundamentadas.

1.2 Dimensão Cognitiva e Crítica

Esta dimensão envolve a capacidade de:

- pesquisar e selecionar informações de forma autónoma e criteriosa;
- avaliar a credibilidade das fontes e identificar desinformação;
- compreender algoritmos, filtros e mecanismos de recomendação;
- analisar o impacto das tecnologias na construção do conhecimento;
- interpretar conteúdos multimodais (texto, áudio, vídeo, gráficos, hiperlinks).

Trata-se da dimensão que assegura que o

uso da tecnologia não seja acrítico ou manipulado por interesses externos. Para o professor, esta competência é crucial para orientar os alunos no desenvolvimento de pensamento crítico digital.

1.3 Dimensão Pedagógica

A dimensão pedagógica refere-se à capacidade de integrar tecnologias em práticas de ensino de forma significativa. Envolve:

- planeamento de aulas que articulem TIC com objetivos de aprendizagem;
- escolha criteriosa de ferramentas adequadas às necessidades dos alunos e dos conteúdos;
- aplicação de metodologias ativas (sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em projetos);
- criação de experiências de aprendizagem híbridas ou totalmente online;
- uso de recursos tecnológicos para avaliação formativa, feedback e monitorização do progresso.

Um professor letrado digitalmente não usa tecnologia por moda ou imposição, mas com propósito pedagógico claro.

1.4 Dimensão Comunicacional e Colaborativa

Esta dimensão foca-se na capacidade de comunicar e trabalhar em ambientes digitais, incluindo:

- uso de plataformas de comunicação síncrona e assíncrona;
- participação em comunidades digitais (fóruns, grupos de estudo, redes colaborativas);
- produção e interpretação de conteúdos multimodais e interativos;
- práticas de colaboração em rede, como coautoria de documentos e projetos partilhados;
- compreensão das linguagens digitais, incluindo emojis, memes, vídeos curtos e formas contemporâneas de interação.

Para o professor, esta competência é essencial para dinamizar interações significativas com os alunos, famílias e colegas, sobretudo em modelos híbridos.

1.5 Dimensão Ética, de Segurança e Cidadania Digital

É uma das mais importantes no contexto escolar. Envolve:

- uso responsável e consciente da internet;
- práticas de segurança digital (proteção de dados, passwords seguras, autenticação);
- respeito pela privacidade e pela propriedade intelectual;
- combate ao cyberbullying, discurso de ódio e comportamentos de risco;
- reflexão sobre os impactos sociais das tecnologias, como vigilância, dependência digital e desigualdades.

O professor deve ser capaz de orientar os alunos para um uso saudável, ético e informado das tecnologias, contribuindo para a construção de cidadãos digitais críticos e responsáveis.

2. Por que o letramento digital é central na formação de professores?

O letramento digital ocupa atualmente um lugar central na formação inicial e continuada de professores porque a escola já não pode ser compreendida sem considerar o ecossistema tecnológico que molda a sociedade contemporânea. A presença constante de dispositivos digitais, redes sociais, plataformas de aprendizagem e fluxos contínuos de informação transforma a forma como os estudantes aprendem, interagem e constroem conhecimento. Nesse contexto, o professor assume um papel estratégico: é ele quem media, orienta e dá significado pedagógico às tecnologias usadas no espaço educativo. Assim, o letramento digital torna-se uma condição indispensável para o exercício profissional docente.

Em primeiro lugar, a centralidade do letramento digital decorre da transformação profunda das práticas sociais. Os estudantes vivem imersos na cultura digital: comunicam-se através de redes online, consomem informação em múltiplos formatos, participam de comunidades virtuais e constroem identidades em ambientes digitais. Ignorar essa realidade significa afastar a escola da experiência vivida pelos alunos. O professor precisa compreender esse universo, dialogar com ele e saber utilizá-lo como ferramenta pedagógica. O letramento digital possibilita essa aproximação, permitindo ao docente criar pontes entre a cultura escolar e a cultura digital.

Em segundo lugar, o letramento digital é

central porque redefine o papel do professor. Se antes o docente era visto primordialmente como transmissor de conhecimentos, hoje ele deve atuar como:

- curador de conteúdos, selecionando, organizando e filtrando informação de qualidade;
- mediador de aprendizagens, orientando processos de pesquisa, comunicação e criação digital;
- designer de experiências educativas, capaz de integrar tecnologias de forma intencional e significativa;
- formador de cidadãos digitais, ensinando competências éticas, críticas e comunicacionais necessárias à vida online.

Essas funções exigem um repertório técnico, crítico e pedagógico que só o letramento digital pode proporcionar.

Outro motivo decisivo para considerar o letramento digital como eixo central da formação docente é a complexidade informacional do mundo contemporâneo. A abundância de dados, a propagação de notícias falsas, a manipulação algorítmica e a circulação de discursos polarizados desafiam a prática educativa. Cabe ao professor orientar os estudantes na leitura crítica de conteúdos, no reconhecimento de vieses, na avaliação da fiabilidade das fontes e no desenvolvimento de competências de pensamento crítico digital. Sem formação adequada, o docente fica vulnerável às mesmas armadilhas informacionais que afetam a sociedade em geral.

Além disso, as tecnologias ampliam o potencial pedagógico ao viabilizar metodologias ativas, aprendizagem personalizada, ensino híbrido e resolução de problemas reais. O letramento digital permite ao professor integrar estas abordagens de forma consciente, indo além do uso superficial das ferramentas. Trata-se de perceber as tecnologias como recursos para promover autonomia, colaboração, criatividade e participação ativa dos estudantes — elementos chave de uma educação alinhada ao século XXI.

A centralidade do letramento digital também se justifica pela necessidade de enfrentar desigualdades de acesso e uso das tecnologias. Em muitos contextos, o acesso pode até existir, mas o uso é limitado ou superficial. O professor, devidamente formado, pode atuar como agente de equidade digital, assegurando que todos os alunos desenvolvam competências essenciais para a sua inclusão plena na sociedade digital. Isso implica ensinar estratégias de navegação, pesquisa, produção multimodal, segurança e cidadania digital independentemente da origem socioeconómica dos estudantes.

Por fim, o letramento digital é fundamental porque dialoga diretamente com os desafios e exigências profissionais do docente. Planeamento, avaliação, comunicação com famílias, colaboração entre colegas e participação em redes de aprendizagem são hoje atividades frequentemente mediadas por tecnologias. A ausência de competências digitais prejudica não apenas o ensino, mas o próprio desempenho profissional do professor.

Assim, o letramento digital não é um complemento ou um adorno na formação docente. Ele constitui um pilar estruturante que permite ao professor responder de forma crítica, ética e inovadora às demandas pedagógicas da era digital. Investir na formação digital do professor é, portanto, investir na qualidade da educação e no desenvolvimento pleno dos alunos como cidadãos do século XXI.

3. Competências essenciais para a formação inicial e continuada

A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar um conjunto abrangente de competências que permitam ao docente atuar com segurança, criatividade, criticidade e intencionalidade pedagógica em ambientes digitais. As tecnologias já não são elementos periféricos do processo educativo; são meios estruturantes de comunicação, mediação e produção de conhecimento. Por isso, o desenvolvimento de competências digitais precisa ser pensado de forma progressiva, articulada e sustentada, começando na formação inicial e extendendo-se ao longo da carreira docente.

Estas competências podem ser agrupadas em diferentes eixos interdependentes, que, em conjunto, compõem o perfil do professor digitalmente letrado.

3.1 Competências Técnicas Operacionais

As competências técnicas constituem a base do letramento digital e incluem:

- domínio funcional de dispositivos

como computadores, tablets e smartphones;
• utilização fluente de sistemas operativos, navegadores, ferramentas de edição e aplicações educacionais;
• gestão de ficheiros, cloud computing, armazenamento seguro e partilha de documentos;
• utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle, Google Classroom, entre outros);
• realização de videochamadas, transmissões, partilha de ecrã e uso de plataformas de comunicação digital;
• resolução de problemas técnicos simples.

Embora fundamentais, estas competências representam apenas o nível inicial de atuação digital e devem ser complementadas por competências mais complexas e reflexivas.

3.2 Competências Didático-Pedagógicas

São aquelas que permitem ao professor integrar as tecnologias com finalidades educativas explícitas. Incluem:
• planear aulas e sequências didáticas que utilizem tecnologias de forma intencional e alinhada aos objetivos de aprendizagem;
• selecionar ferramentas adequadas às necessidades dos estudantes, aos conteúdos e ao contexto educativo;
• aplicar metodologias ativas, tais como sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias;
• desenvolver estratégias de avaliação formativa utilizando plataformas interativas, quizzes digitais, rubricas e portfólios eletrônicos;
• utilizar recursos digitais para promover a personalização da aprendizagem, atendendo à diversidade da turma.

Estas competências constituem o coração da prática docente e devem ser continuamente desenvolvidas e atualizadas.

3.3 Competências Críticas e Analíticas

O professor precisa compreender criticamente o ecossistema digital para orientar os alunos com segurança e discernimento. Assim, esta dimensão inclui:
• avaliar fontes de informação com base em critérios de credibilidade, autoria, atualização e imparcialidade;
• identificar desinformação, manipulação algorítmica, fake news e discursos tóxicos;
• compreender como funcionam as plataformas digitais, incluindo algoritmos, filtros de recomendação e mecanismos de vigilância;
• promover literacia midiática e informacional entre os estudantes;
• desenvolver pensamento crítico digital e incentivar o uso consciente das tecnologias.

Estas competências são essenciais à formação de cidadãos capazes de participar de forma responsável e crítica na esfera pública digital.

3.4 Competências de Criação e Autoria Digital

Envolvem a capacidade de produzir conteúdos digitais diversificados e de orientar os alunos nesse processo. Incluem:
• criação de vídeos educativos, podcasts, apresentações interativas, infográficos e recursos multimodais;
• utilização de ferramentas de edição de imagem, áudio e vídeo;
• desenvolvimento de materiais interativos, como quizzes gamificados, mapas mentais e atividades digitais personalizadas;
• domínio básico de ferramentas de programação visual e ambientes educativos de codificação para crianças e jovens (Scratch, Blockly, etc.);
• orientação dos estudantes em projetos de autoria digital, promovendo criatividade, inovação e expressão pessoal.

Estas competências permitem ao professor transitar de utilizador para produtor ativo de materiais digitais.

3.5 Competências de Gestão e Interação em Ambientes Digitais

As práticas educativas digitais requerem capacidade de gerir interações, organizar dinâmicas e acompanhar processos de aprendizagem online. Entre as principais competências, destacam-se:
• moderação de fóruns, chats e plataformas colaborativas;
• criação e gestão de comunidades de aprendizagem virtuais;
• utilização de ferramentas de monitorização do progresso dos estudantes;
• gestão de conflitos e promoção de

convivência saudável em ambientes digitais;
- condução de atividades síncronas e assíncronas, articulando tempo, espaço e ritmo de aprendizagem dos estudantes.

Estas competências possibilitam experiências educativas mais participativas, organizadas e centradas no aluno.

3.6 Competências Éticas, de Segurança e Cidadania Digital

São indispensáveis na formação de professores, considerando os riscos e desafios da era digital:
- compreensão de princípios de proteção de dados e privacidade (incluindo regulamentos como RGPD);
- adoção de práticas de segurança digital, como gestão de senhas, autenticação e prevenção de ataques digitais;
- respeito à propriedade intelectual e à utilização responsável de conteúdos digitais;
- identificação e prevenção de cyberbullying, discurso de ódio e comportamentos de risco;
- promoção de uma postura ética e responsável no uso das tecnologias, orientando os estudantes para um comportamento digital seguro, respeitoso e crítico.

Esta dimensão garante que a atuação digital do professor esteja alinhada com valores de inclusão, respeito e cidadania.

3.7 Competências de Colaboração e Desenvolvimento Profissional

Por fim, o professor digitalmente letrado deve também:
- participar em redes de formação e comunidades de prática;
- colaborar com colegas no desenvolvimento de materiais, projetos e estratégias pedagógicas digitais;
- partilhar experiências, investigar práticas inovadoras e refletir sobre a própria ação;
- manter-se atualizado face às novas tecnologias e tendências educacionais;
- utilizar ferramentas digitais para autoavaliação e construção de portfólios profissionais.

O desenvolvimento contínuo destas competências garante que a formação digital docente seja sustentável e evolutiva.

4. Aspectos éticos, comunicacionais e culturais

O letramento digital não se resume ao domínio técnico das tecnologias; ele está intrinsecamente ligado a dimensões éticas, comunicacionais e culturais que moldam a forma como professores e alunos se posicionam e interagem no ecossistema digital. Compreender estas dimensões é fundamental para garantir que o uso da tecnologia na educação não apenas amplie possibilidades pedagógicas, mas também promova valores de cidadania, respeito e responsabilidade social.

A escola é um espaço privilegiado para desenvolver práticas de cidadania digital, visto que as interações online — cada vez mais frequentes entre crianças e jovens — podem envolver riscos, desigualdades e desafios que exigem uma mediação sensível e crítica. Aqui, o papel do professor é duplo: ensinar competências técnicas e, simultaneamente, orientar o comportamento ético e responsável em ambientes digitais.

4.1 Dimensão Ética: responsabilidade, privacidade e respeito

A dimensão ética refere-se às normas de comportamento e aos valores que norteiam a atuação no ambiente digital. Envolve:
- proteção de dados e privacidade, incluindo compreensão das políticas de recolha e uso de informações pessoais por plataformas digitais;
- utilização responsável da informação, respeitando direitos de autor, citando fontes e valorizando produções alheias;
- comportamento respeitoso e não discriminatório em interações online;
- consciência sobre segurança digital, prevenção de golpes, phishing, roubo de identidade e uso indevido de dados;
- mediação de conflitos e atuação preventiva frente ao cyberbullying, discurso de ódio, assédio digital ou exclusão social.

Para o professor, dominar esta dimensão é essencial para orientar os estudantes e proteger a comunidade escolar, ao mesmo tempo que fortalece práticas digitais seguras e respeitosas.

4.2 Dimensão Comunicacional: interação, linguagem e colaboração

A comunicação no ambiente digital é multimodal, rápida e sujeita a interpretações diversas. Assim, a dimensão comunicacional do letramento digital inclui:

• competência para comunicar-se de forma clara e eficaz em diferentes plataformas (emails, fóruns, videoconferências, plataformas de aprendizagem);
• entendimento das linguagens digitais contemporâneas, como emojis, memes, GIFs e vídeos curtos, que constituem formas legítimas de expressão cultural;
• capacidade de moderar e dinamizar interações online, promovendo diálogo, participação e escuta ativa;
• práticas de colaboração digital, incluindo coautoria de documentos, trabalho partilhado em nuvem, produção coletiva de conteúdos e participação em comunidades virtuais;
• gestão da identidade digital, compreendendo a construção de presença online e seus impactos pessoais, académicos e profissionais.

Para os professores, estas competências são fundamentais para criar ambientes de aprendizagem online acolhedores, inclusivos e colaborativos, fortalecendo o vínculo pedagógico em formatos digitais e híbridos.

4.3 Dimensão Cultural: diversidade, inclusão e participação crítica

As tecnologias digitais são artefatos culturais que influenciam modos de pensar, comunicar e aprender. Dessa forma, a dimensão cultural do letramento digital abrange:
• compreensão das diferentes culturas digitais que os alunos vivenciam (redes sociais, comunidades de gamers, plataformas de criação, grupos de interesse), valorizando esses universos como pontos de conexão com a aprendizagem;
• atenção às desigualdades digitais, não apenas de acesso, mas também de uso e participação, combatendo exclusões sociais e tecnológicas;
• sensibilidade intercultural, reconhecendo que a internet é um espaço global e plural, onde coexistem diferentes valores, culturas e formas de expressão;
• reflexão crítica sobre o impacto cultural das tecnologias, como manipulação algorítmica, polarização digital, bolhas informativas, vigilância tecnológica e cultura do consumo digital;
• uso das tecnologias como ferramenta de inclusão, permitindo adaptações, acessibilidade e recursos multimodais que atendam às necessidades de estudantes com perfis diversificados.

Para o professor, dominar esta dimensão significa atuar como mediador cultural, ajudando os estudantes a compreenderem o mundo digital como um espaço complexo, plural e repleto de possibilidades de participação cidadã.

4.4 A integração das três dimensões na prática docente

As dimensões ética, comunicacional e cultural são interdependentes e devem ser desenvolvidas de forma integrada. Isso implica que o professor:
• oriente os alunos sobre normas de convivência digital;
• promova debates sobre segurança, cidadania e impacto das tecnologias;
• incentive práticas comunicacionais respeitáveis e colaborativas;
• reconheça e valorize a diversidade de práticas culturais digitais dos estudantes;
• utilize recursos que promovam inclusão, equidade e participação crítica.

Assim, o letramento digital, entendido de forma ampla, estabelece as bases para uma educação verdadeiramente transformadora, preparada para responder às exigências do século XXI.

5. Condições institucionais e políticas públicas necessárias

A consolidação do letramento digital na formação de professores não depende apenas da vontade individual do docente ou de iniciativas isoladas de formação. Trata-se de um processo sistémico, que exige condições institucionais adequadas, políticas públicas consistentes e investimentos contínuos. A ausência desses fatores compromete a integração das tecnologias em sala de aula e limita as possibilidades de inovação pedagógica. Assim, é fundamental que as instituições educativas e os sistemas de ensino assumam um papel ativo na construção de uma cultura digital sustentável.

5.1 Infraestrutura tecnológica adequada

A infraestrutura é um pré-requisito essencial para qualquer processo de letramento digital. Isso inclui:
• acesso a equipamentos atualizados, em quantidade suficiente para professores e alunos;

• rede de internet de qualidade, estável e segura, capaz de suportar atividades síncronas e assíncronas;
• ambientes equipados, como salas multimédia, laboratórios digitais e espaços maker;
• plataformas educacionais institucionais que centralizem recursos, comunicações e avaliações;
• assistência técnica permanente, garantindo manutenção e resolução rápida de problemas.

Sem estas condições, a formação e a prática digital tornam-se fragmentadas, dependentes de soluções improvisadas e vulneráveis às desigualdades.

5.2 Políticas públicas de formação contínua

A formação docente deve ser entendida como um processo permanente, especialmente no campo das tecnologias, onde a evolução é rápida e constante. Para isso, são necessárias políticas públicas que:

• institucionalizem programas de formação contínua de qualidade, atualizados e acessíveis;
• definam perfis de competências digitais esperados para professores em diferentes etapas da carreira;
• valorizem o desenvolvimento profissional, incluindo incentivos e certificação;
• promovam parcerias entre universidades, escolas, centros de formação e entidades tecnológicas;
• garantam financiamento para formações especializadas e laboratórios digitais.

Uma política integrada evita formações superficiais ou desconectadas da realidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de competências profundas e duradouras.

5.3 Tempo e reconhecimento profissional

O tempo é um dos recursos mais escassos na vida do professor. Assim, as instituições devem:

• destinar horas específicas à formação em tecnologias digitais dentro da carga horária docente;
• reconhecer formalmente o tempo investido em formação com créditos, progressão ou incentivos salariais;
• permitir períodos de estudo, pesquisa e experimentação pedagógica no cotidiano escolar;
• valorizar o professor como protagonista do processo inovador.

Sem tempo institucionalizado, o desenvolvimento do letramento digital é frequentemente adiado ou realizado de forma superficial.

5.4 Suporte técnico-pedagógico contínuo

O professor necessita de apoio especializado para integrar tecnologias de maneira eficaz. Isso envolve:

• equipas de Tecnologias da Informação (TI) responsáveis pelo suporte técnico;
• equipas de Tecnologia Educativa dedicadas a orientar o uso pedagógico das ferramentas;
• tutoria e acompanhamento próximo durante a implementação de projetos digitais;
• disponibilização de manuais, vídeos tutoriais, repositórios e recursos de autoformação.

O suporte técnico-pedagógico evita que a inovação dependa exclusivamente do esforço individual, tornando o processo mais fluido e consistente.

5.5 Ambiente institucional favorável à inovação

Uma cultura digital verdadeira não se constrói apenas com tecnologia, mas com visão institucional. Por isso, a escola precisa promover:

• cultura de experimentação pedagógica sem medo do erro;
• colaboração entre docentes por meio de comunidades de prática;
• partilha de experiências digitais bem-sucedidas;
• envolvimento da gestão escolar como liderança ativa na implementação de estratégias tecnológicas;
• articulação entre currículo, avaliação e projetos digitais.

A instituição que valoriza a inovação pedagógica cria condições para que os professores desenvolvam a autonomia e a confiança necessárias para inovar.

5.6 Políticas de equidade e inclusão digital

As tecnologias podem reduzir desigualdades, mas também podem ampliá-las. Para isso, é essencial implementar:

• programas de acesso a dispositivos para estudantes vulneráveis;
• projetos de conectividade para famílias sem acesso à internet;

- adaptações tecnológicas para alunos com necessidades específicas;
- políticas de combate ao analfabetismo digital em comunidades educativas.

A equidade digital é um componente fundamental para garantir que o letramento digital alcance todos os estudantes, independentemente da sua origem socioeconômica.

5.7 Financiamento e sustentabilidade

O desenvolvimento digital exige investimentos contínuos e planejamento de longo prazo. Dessa forma, as políticas públicas devem:

- garantir financiamento para aquisição de equipamentos, renovação tecnológica e manutenção;
- planejar ciclos de atualização dos dispositivos e softwares;
- investir em centros de inovação educativa e laboratórios digitais;
- apoiar projetos de investigação sobre práticas digitais na educação.

A sustentabilidade financeira assegura que o processo de transformação digital não seja interrompido ou limitado por falta de recursos.

5.8 Articulação entre legislação, currículo e tecnologia

Finalmente, é essencial que:

- as orientações curriculares incorporem competências digitais de forma explícita;
- a legislação educativa ofereça diretrizes claras para o uso ético e responsável das tecnologias;
- haja alinhamento entre as políticas nacionais, regionais e locais;
- as escolas possam adaptar as tecnologias às necessidades do seu contexto.

Somente com esta articulação é possível desenvolver práticas pedagógicas coerentes, seguras e alinhadas aos objetivos educativos.

6. Propostas práticas para formação docente

A seguir, propostas concretas de ações formativas que podem ser implementadas em cursos de formação inicial e programas de formação continuada:

6.1 Módulo introdutório (formação inicial)

- Conteúdo: história e impactos das tecnologias na educação; panorama de ferramentas; princípios de segurança digital.
- Atividades: oficinas práticas com AVAs; criação de um microcurso; análise crítica de recursos digitais.

6.2 Oficina de design pedagógico com tecnologias

- Objetivo: projetar uma unidade didática integrada a recursos digitais e metodologias ativas.
- Produto final: plano de aula detalhado com objetivos, avaliações formativas, rubricas e artefatos digitais produzidos pelos alunos.

6.3 Laboratório de curadoria e literacia midiática

- Atividades: exercícios de verificação de fatos, checagem de fontes, desmontagem de notícias falsas e criação de kits de verificação para alunos.

6.4 Curso sobre produção multimodal

- Ferramentas: editores de vídeo simples, podcasts, infográficos e ambientes para publicação.
- Avaliação: portfólio docente com peças multimodais e reflexões sobre uso pedagógico.

6.5 Comunidades de prática e mentoring

- Formar grupos de professores que trocam experiências e co-criam recursos; tutoria entre pares e acompanhamento escolar para implementação.

7. Avaliação do letramento digital docente

A avaliação deve ser formativa e baseada em evidências: portfólios digitais, observação de aulas (presenciais e online), produtos pedagógicos (unidades, projetos), autoavaliação reflexiva e indicadores de impacto na aprendizagem dos alunos.

8. Exemplos de atividades em sala de aula que o professor letrado digitalmente pode conduzir

- Projeto de pesquisa local com coleta e publicação de dados abertos.
- Sala de aula invertida com vídeos curtos produzidos pelo professor e quizzes interativos.
- Oficina de jornal escolar multimodal com verificação de fatos.
- Atividade de programação básica para resolução de problemas matemáticos.
- Portfólios digitais reflexivos sobre processos de aprendizagem.

9. Desafios e limites

- Desigualdade de acesso: digital divide

que compromete equidade.

- Sobrecarga docente: exige tempo e reconhecimento.
- Qualidade das formações: muitas formações são superficiais ou tecnicistas.
- Sustentabilidade: dependência de políticas e investimentos contínuos.

10. Recomendações

1. Integrar letramento digital ao currículo de formação inicial como componente obrigatório e articulado a estágios supervisionados.
2. Criar programas contínuos e modulares que permitam progressão das competências do básico ao avançado.
3. Garantir infraestrutura e suporte técnico-pedagógico nas escolas e redes.
4. Valorizar o tempo de formação na jornada docente e reconhecer certificações.
5. Estimular comunidades de prática e parcerias com universidades e instituições tecnológicas.
6. Priorizar ética, privacidade e segurança nas formações e políticas escolares.
7. Avaliar impactos das formações por meio de evidências sobre mudanças nas práticas docentes e na aprendizagem estudantil.

Conclusão

O letramento digital é condição necessária para que o professor contemporâneo desempenhe papéis múltiplos: curador de conteúdos, mediador de aprendizagens, designer de experiências e agente de formação cidadã. Para que isso ocorra de forma consistente, a formação dos professores precisa ser reestruturada, deixando o tecnicismo isolado e adotando uma abordagem integrada — técnica, pedagógica, crítica, ética e institucional. Investir na formação docente em letramento digital é, portanto, investir diretamente na qualidade e na equidade da educação.

Bibliografia

Área: Letramento Digital, Cultura Digital e Competências Digitais

- Buckingham, David. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Polity Press, 2003.
- Gilster, Paul. Digital Literacy. Wiley, 1997.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele. New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning. Open University Press, 2011.
- Belshaw, Douglas. The Essential Elements of Digital Literacies. White Paper, Mozilla Foundation, 2014.
- Área-Moreira, L. Competencias digitales y educación del siglo XXI. Graó, 2016.
- Selwyn, Neil. Education and Technology: Key Issues and Debates. Routledge, 2016.

Área: Tecnologia Educativa e Práticas Pedagógicas Digitais

- Moran, José Manuel. Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais. Papirus, 2018.
- Kenski, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação. Papirus, 2013.
- Valente, José Armando. O Computador na Sociedade do Conhecimento. UNICAMP, 1999.
- Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Penso, 2015.
- Mattar, João. Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blended e a Distância. Artesanato Educacional, 2017.

Área: Formação de Professores e Competências Profissionais

- Nóvoa, António. Professores: Imagens do Futuro Presente. Educa, 2009.
- Nóvoa, António; Finger, Mathias (Orgs.). O Método (auto)biográfico e a Formação. EDUCA, 2010.
- Perrenoud, Philippe. Dez Competências para Ensinar. Artmed, 2000.
- Tardif, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Vozes, 2014.
- Imbernón, Francisco. Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza. Cortez, 2011.

Área: Políticas Públicas, Escola Digital e Inclusão

- UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO, 2018.
- OECD. Teaching and Learning in the Digital Age: TALIS Report. OECD Publishing, 2020.
- União Europeia. DigCompEdu: European Framework for the Digital Competence of Educators. Publications Office of the European Union, 2017.

• Portugal, Ministério da Educação. Plano de Ação para a Transição Digital. Governo de Portugal, 2020.
• Brasil, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018 (para referência ampla sobre competências gerais, incluindo digitais).
Área: Ética, Cibercultura e Sociedade da Informação
• Lévy, Pierre. Cibercultura. Editora 34, 1999.
• Castells, Manuel. A Sociedade em Rede. Paz e Terra, 1999.
• Jenkins, Henry. Cultura da Convergência. Aleph, 2008.
• Rheingold, Howard. Smart Mobs: The Next Social Revolution. Perseus, 2002.
• boyd, danah. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. Yale University Press, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

MAYARA MATOS DA SILVA

RESUMO
O presente trabalho de pesquisa dedica-se à investigação das múltiplas estratégias e dos métodos pedagógicos que podem ser aplicados na implementação da educação pautada nos princípios dos direitos humanos, considerando a complexa diversidade cultural, étnica e social que caracteriza o perfil dos estudantes inseridos nesse processo formativo. A análise busca compreender de que forma essas variáveis influenciam a efetivação e a prática dos conceitos fundamentais relacionados aos direitos humanos no ambiente escolar. São apresentadas experiências e vivências pedagógicas que evidenciam a sistematização da educação em direitos humanos em distintos contextos educacionais, com o propósito de contribuir para o aprofundamento do debate acerca da importância, das potencialidades e dos desafios que envolvem essa abordagem. Tal perspectiva visa ampliar a reflexão sobre as condições necessárias para promover uma educação em direitos humanos que seja efetiva, significativa e socialmente transformadora. A partir de uma análise crítica e aprofundada da literatura especializada, são expostos os fundamentos teóricos que sustentam a inserção dos direitos humanos no campo educacional, evidenciando sua relevância como instrumento de emancipação e formação cidadã. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de desenvolver uma prática pedagógica que, além de estimular a reflexão crítica, favoreça a construção de valores éticos, democráticos e inclusivos, promovendo o respeito à diversidade e à dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Uma estratégia importante e valiosa para estimular a inclusão no âmbito educacional consiste em dar destaque à participação ativa e ao protagonismo dos alunos, incentivando que eles expressem suas opiniões, compartilhem suas ideias e relatem suas experiências. Além disso, essa abordagem visa a promoção do desenvolvimento de uma cultura escolar que seja mais democrática e que ofereça oportunidades para a participação efetiva de todos os envolvidos. Essa valorização da voz dos estudantes pode contribuir significativamente para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo. A implementação de iniciativas educacionais que abordem temas relevantes como direitos humanos, a riqueza da diversidade cultural, a promoção da igualdade de gênero e a inclusão social pode ser extremamente benéfica para os alunos. Essas atividades têm o potencial de auxiliar os estudantes a compreenderem melhor a necessidade de valorizar a diversidade existente entre as pessoas e de respeitar as diferenças que caracterizam cada indivíduo. Além disso, esse tipo de projeto contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diversas identidades e culturas sejam reconhecidas e apreciadas. Portanto, investir em projetos que incentivem essa consciência social é, sem dúvida, um passo importante na educação contemporânea.

Uma educação inclusiva que se fundamenta nos direitos humanos pode ser compreendida como um modelo educacional acessível a todos, cujo propósito é assegurar que todos os alunos tenham igual acesso e usufruam de uma educação de qualidade. Essa abordagem leva em consideração as diversas diferenças individuais e busca promover a igualdade de oportunidades, de forma a respeitar a singularidade de cada estudante. Assim, a finalidade é proporcionar um ambiente educativo que seja verdadeiramente igualitário e respeitador da diversidade. A fim de atingir esse propósito, é extremamente importante que os membros do corpo docente atuem de maneira colaborativa, demonstrando um forte engajamento voltado para a promoção da inclusão no ambiente educacional. Isso implica na necessidade de planejar ações que se revelem eficazes e, além disso, na criação de um ambiente escolar que seja acolhedor. Esse espaço deve valorizar a diversidade presente entre os alu-

nos e, por conseguinte, incentivar o respeito mútuo entre todos os envolvidos na comunidade escolar. O processo de inclusão educacional é uma trajetória que se revela tanto contínua quanto desafiadora, demandando, portanto, o engajamento ativo e comprometido de todos os participantes que compõem a comunidade escolar. Essa iniciativa tem como objetivo primordial a construção de uma sociedade que se caracterize por seus valores de justiça, solidariedade e inclusão, trazendo benefícios para todos os indivíduos, sem exceção.

A humildade, que é a capacidade de reconhecer as próprias limitações e valorizar as contribuições dos outros, junto com o senso de justiça, que se refere à busca por um equilíbrio e equidade no tratamento dos indivíduos, são considerados valores essenciais para a elaboração de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa sociedade ideal, todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades, teriam seus direitos devidamente respeitados e suas diferenças, que representam a diversidade humana, seriam reconhecidas e valorizadas. Dessa forma, tanto a humildade quanto a justiça desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente social em que a convivência harmoniosa e respeitosa seja a norma. Neste presente texto, iremos abordar e analisar de forma detalhada a relevância e a significância do aprendizado que se fundamenta na humildade, assim como a importância do senso de justiça relacionado aos direitos humanos. Vamos discutir, ao longo dessa reflexão, de que maneira esses valores, quando aplicados em nossa vida cotidiana, podem impactar de maneira positiva a convivência entre as pessoas e as relações que estabelecemos com os outros. A busca pela humildade e pela justiça não apenas contribui para um ambiente mais harmonioso, mas também enriquece nossas interações interpessoais, promovendo um entendimento mais profundo e respeitoso entre os indivíduos.

Um dos elementos fundamentais para que se possa efetivamente realizar essa vocação inerente ao ser humano é, sem dúvida, a educação. A educação transcende o que é meramente escolar; ela precisa ser compreendida em uma perspectiva mais abrangente, como um sistema global que abarca a educação escolar, mas que não se restringe unicamente a ela. Isso porque o processo educativo tem início desde o momento do nascimento e continua a se desenvolver ao longo da vida, até o instante da morte. Esse tipo de situação pode ocorrer em diversos âmbitos, como, por exemplo, dentro do contexto familiar, nas interações que se estabelecem na sua comunidade, em ambientes laborais, nas relações com seus amigos, nas atividades que acontecem em igrejas, entre outros locais onde as pessoas se reúnem e interagem. Os processos relacionados à educação e ao aprendizado estão integrados de maneira significativa em todos os diferentes aspectos da vida dos indivíduos. Essas experiências educativas não se limitam somente ao ambiente formal das escolas, mas permeiam diversas situações cotidianas e interações sociais, influenciando continuamente o desenvolvimento pessoal e a formação de conhecimentos ao longo de toda a trajetória de vida.

Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social. (p. 1)

É de suma importância que a instituição de ensino desenvolva e coloque em prática diversas iniciativas voltadas para a sensibilização e conscientização de todos os membros da comunidade escolar. Isso abrange não apenas os alunos, mas também os pais, responsáveis, professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola. Essas ações são fundamentais para promover um ambiente educativo mais integrado e colaborativo, onde todos os envolvidos possam participar ativamente dos processos de aprendizado e desenvolvimento. Uma série de iniciativas, como palestras, workshops, debates, campanhas voltadas para a conscientização e eventos culturais, que abordam questões relacionadas à inclusão, diversidade e direitos humanos, podem ser implementadas. Essas ações têm o potencial de contribuir para a formação de uma comunidade escolar que seja mais solidária, acolhedora e que se empenhe na promoção

de um ambiente de equidade e justiça social. Assim, ao adotar essas práticas, é possível fomentar um espaço educacional que valorize e respeite as diferenças, beneficiando a todos os envolvidos.

A INFLUÊNCIA DA COLABORAÇÃO FAMÍLIA–ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS

É de responsabilidade de cada um de nós trabalhar para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, fundamentada nos princípios dos direitos humanos. Essa iniciativa é essencial para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de desfrutar de uma educação de alta qualidade. Além disso, é crucial que haja o respeito às particularidades de cada estudante e que se promova a igualdade de oportunidades em todos os níveis educacionais, garantindo assim que a diversidade seja valorizada e considerada em todos os contextos de ensino. A inclusão educacional diz respeito ao princípio fundamental de que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades e características pessoais, têm o direito garantido de usufruir de um ambiente escolar que seja receptivo e acolhedor. Esse ambiente deve valorizar de maneira significativa a diversidade entre os alunos, ao mesmo tempo em que promove e assegura igualdade de oportunidades para todos, favorecendo um aprendizado equitativo e respeitoso às diferentes individualidades.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

> Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Uma abordagem educacional inclusiva fundamentada nos princípios dos direitos humanos implica assegurar que todos os estudantes recebam tratamento que respeite sua dignidade, lhes conferindo igualdade de oportunidades e direitos. Isso significa que as necessidades específicas de cada aluno devem ser levadas em conta e atendidas de maneira apropriada, garantindo que todos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem favorável e justo. Dessa forma, a educação inclusiva se propõe a criar um espaço onde cada indivíduo é valorizado e suas singularidades são reconhecidas. Esse contexto abrange estudantes que apresentam deficiências, dificuldades relacionadas a transtornos de aprendizagem, problemas emocionais, dificuldades comportamentais, entre outros aspectos. Essas pessoas requerem, portanto, um suporte especializado, além de adaptações nos currículos escolares, com o intuito de que possam atingir o seu pleno desenvolvimento tanto no âmbito acadêmico quanto no social.

Um dos primeiros passos para promover a inclusão na escola é a formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e buscando estratégias que promovam a aprendizagem de todos. A capacitação dos educadores em temas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade e igualdade é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

> Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3)

A formação docente para a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e multidisciplinar, que envolva não apenas a teoria, mas também a prática. Os professores precisam ser capacitados para

incorporar esses temas em suas aulas de forma transversal, ou seja, relacionando-os com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

(...) 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)

A humildade é uma qualidade que está relacionada à capacidade de reconhecer nossas limitações, aprender com nossos erros e aceitar a diversidade de ideias e opiniões. Em um mundo marcado pela competição e individualismo, a humildade se torna essencial para promover a empatia, a solidariedade e a cooperação entre as pessoas. Através da humildade, somos capazes de reconhecer que não somos superiores aos outros e que cada indivíduo possui suas próprias habilidades, experiências e perspectivas.

O aprendizado através da humildade requer humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, que podemos aprender com os outros e que estamos sempre em constante evolução. Essa postura de abertura para o aprendizado nos permite ampliar nossos horizontes, questionar nossas próprias crenças e valores e buscar novas formas de pensar e agir. A humildade nos torna mais tolerantes e receptivos às diferenças, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica em sociedade.

O senso de justiça, por sua vez, está relacionado à consciência de que todos os indivíduos têm direitos iguais e devem ser tratados com dignidade e respeito. A justiça envolve a garantia de condições equitativas para todos, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate às injustiças e desigualdades existentes na sociedade. O respeito aos direitos humanos e a defesa da justiça são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Uma das maneiras de incentivar o aprendizado por meio da humildade e do senso de justiça embutido nos direitos humanos no contexto educacional é a inclusão de matérias e conteúdos que façam referência a esses assuntos nos currículos das escolas. Tal abordagem permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda e ampla sobre a importância dos direitos humanos e a prática da humildade em suas relações sociais e acadêmicas. Dessa forma, a educação se torna um instrumento vital para a construção de uma sociedade mais justa e consciente dos direitos de todos. Os profissionais da área da educação têm à sua disposição diversas ferramentas pedagógicas que podem ser empregadas de maneira eficaz para melhorar o aprendizado e o envolvimento dos estudantes. Entre esses recursos, destacam-se os filmes, os documentários, as obras literárias e as atividades práticas, que são extremamente valiosos.

Essas ferramentas podem ser utilizadas para provocar uma reflexão profunda entre os alunos sobre temas de grande relevância na sociedade atual, tais como a desigualdade social, que refere-se às disparidades econômicas e sociais que afetam diferentes grupos; a discriminação racial, que é o preconceito e o tratamento injusto baseado na origem étnica; a discriminação de gênero, que se refere à desigualdade entre os gêneros na sociedade; os direitos das minorias, que envolve a proteção e a promoção das competências e necessidades daqueles que pertencem a grupos minoritários; além da promoção da justiça social, que busca garantir a equidade e os direitos de todos os indivíduos. Dessa forma, o uso desses recursos pode ser um caminho eficaz para fomentar a consciência crítica dos alunos em relação a essas questões tão importantes. Ademais, a promoção de debates, a organização de rodas de conversa e a implementação de projetos que contemplem esses temas de maneira integrada e interdisciplinar são de suma importância, pois essas atividades favorecem a conscientização, assim como o envolvimento ativo dos alunos em relação às problemáticas sociais e políticas que nos cercam.

A educação voltada para os direitos humanos fundamenta-se em princípios que são considerados universais, tais como a digni-

dade, a igualdade e a liberdade. Estes conceitos essenciais estão consagrados em importantes documentos de âmbito internacional, entre os quais se destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa declaração, que é um marco histórico, serve como base para a promoção e a proteção dos direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de sua origem, crenças ou condições. Essa visão coloca em evidência a relevância do ser humano, destacando a necessidade de incentivar não apenas a consciência crítica, mas também a responsabilidade social entre as pessoas. O intuito dessa abordagem é, portanto, o de promover a formação de uma sociedade que seja mais justa, equitativa e solidária, onde todos os indivíduos se sintam motivados a contribuir para o bem-estar coletivo. A educação em direitos humanos vai muito além de simplesmente apresentar um conjunto de dados ou ideias isoladas; na verdade, ela envolve uma abordagem ampla e coesa, que busca oferecer uma compreensão integrada e completa dos direitos humanos de maneira geral. Essa formação promove uma visão holística que considera as interconexões e a importância dos direitos humanos na sociedade contemporânea. Esse conceito é uma presença constante no currículo escolar, além de estar inserido de forma abrangente nas práticas pedagógicas, uma vez que sua abordagem é tanto transversal quanto interdisciplinar. Esse caráter permite que diversas áreas do conhecimento se integrem, favorecendo uma aprendizagem mais conectada e significativa para os estudantes.
Pinsky (2003), por sua vez, afirma que:

ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

A estruturação da atuação voltada para a educação em direitos humanos requer a adoção de diversas estratégias e métodos que promovam não apenas a reflexão crítica por parte dos alunos, mas também estimulem seu engajamento ativo e a concretização prática dos princípios e valores fundamentais que regem os direitos humanos. Portanto, é essencial que essas abordagens sejam cuidadosamente planejadas para garantir que os educandos possam se envolver de maneira significativa com o conteúdo, permitindo que compreendam e pratiquem efetivamente os direitos que garantem a dignidade humana. As abordagens mais comuns incluídas nesse contexto abrangem aspectos como a educação de caráter popular, o fomento ao diálogo entre diferentes culturas, a busca por soluções pacíficas em situações de conflitos e, por último, a promoção de uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania em uma escala global. Essas estratégias são frequentemente utilizadas para construir um ambiente mais inclusivo e colaborativo entre os indivíduos e comunidades. A utilização de uma variedade de recursos pedagógicos, que inclui atividades como jogos, exibições de filmes, a realização de debates e a execução de atividades práticas, contribui significativamente para aprimorar o processo educacional. Essa abordagem não apenas favorece a assimilação de conteúdos, mas também promove valores importantes, como a empatia, a solidariedade entre os indivíduos e o respeito à diversidade presente na sociedade. Dessa forma, a incorporação desses diferentes métodos favorece uma formação mais completa e humana dos alunos.
Um número significativo de instituições dedicadas à educação, assim como organizações que atuam de forma não governamental e movimentos sociais, têm se esforçado para criar e implementar experiências que são tanto inovadoras quanto inspiradoras. Essas experiências visam a sistematização da prática voltada ao ensino e à promoção dos direitos humanos. O principal objetivo dessas iniciativas é o fortalecimento da cultura relacionada aos direitos humanos, que se busca disseminar e consolidar em variados contextos educacionais, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e consciente de suas liberdades e de-

veres. A adoção de iniciativas como a execução de projetos que envolvem várias disciplinas, a organização de campanhas que visam conscientizar a população estudantil e a promoção de discussões a respeito de assuntos contemporâneos e que geram controvérsias, têm desempenhado um papel significativo na sensibilização da comunidade escolar. Além disso, essas ações têm ampliado o impacto e o alcance da educação relacionada aos direitos humanos, proporcionando um ambiente mais informado e engajado em questões sociais relevantes. Entretanto, persistem uma série de desafios que precisam ser enfrentados, dentre os quais se destacam a resistência apresentada por certos segmentos da sociedade, a insuficiência de formação especializada que muitos educadores possuem e, além disso, a falta de recursos financeiros e materiais adequados disponíveis. Esses fatores dificultam a superação das barreiras existentes, tornando essencial a busca por soluções que visem a melhoria dessas condições.

A organização e a estruturação das práticas relacionadas à educação em direitos humanos dentro do contexto educacional constituem um processo que se revela não apenas contínuo, mas também repleto de desafios. Esse processo demanda um alto nível de comprometimento e empenho, além da colaboração efetiva de todos os indivíduos e instituições que atuam no âmbito da educação. Portanto, é essencial que cada ator envolvido nesse campo contribua de maneira ativa e engajada para que os objetivos de ensino e promoção dos direitos humanos sejam alcançados com eficácia. A promoção de uma cultura que valorize os direitos humanos necessita que se transponham preconceitos arraigados, além de reconhecer e valorizar a diversidade que existe nas relações sociais. É fundamental, nesse processo, a construção de vínculos que sejam fundamentados no respeito mútuo entre as pessoas e na busca pela igualdade, onde todos possam coexistir de forma harmoniosa, independentemente de suas diferenças. Dessa forma, a educação voltada para os direitos humanos se apresenta como uma alternativa bastante encorajadora e efetiva para promover a formação de indivíduos que sejam capazes de pensar criticamente, além de se tornarem cidadãos ativos e engajados na busca pela criação de uma sociedade que se revele mais equitativa e humanitária. Esse processo educativo é essencial para fornecer as ferramentas necessárias que possibilitem a esses cidadãos contribuir de maneira significativa para um mundo melhor.

Miranda (2006, p. 33-36) afirma que

> foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento. A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido mdb, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a violação dos direitos humanos.

O procedimento que envolve a formação de educadores, com a finalidade de abordar e estruturar a prática educativa centrada nos direitos humanos, desempenha um papel crucial para a construção e fortalecimento de uma sociedade que aspire ser mais justa e igualitária. Esse processo de formação não somente equipa os docentes com as ferramentas necessárias para integrar esses princípios em suas aulas, mas também contribui de forma significativa para a promoção de valores que são essenciais para a convivência harmônica entre os indivíduos. Neste artigo, iremos abordar de maneira aprofundada a relevância e a significância da formação de professores para o desenvolvimento educacional neste contexto atual. Além disso, discutiremos as principais estratégias que são tipicamente aplicadas durante esse processo formativo e, por fim, também analisaremos os desafios e obstáculos que os educadores enfrentam em sua prática profissional.

A temática da educação voltada para os direitos humanos se mostra como um tópico de extrema importância nos tempos contemporâneos, uma vez que tem como objetivo principal promover e incentivar o respeito aos direitos fundamentais que pertencem a todas as pessoas, independente-

mente de quaisquer distinções como raça, gênero, religião ou orientação sexual. Essa questão abrange a formação dos indivíduos e a conscientização social, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, fica evidente que a educação em direitos humanos desempenha um papel crucial na transformação da sociedade atual, ao buscar inclusão e dignidade para todos. Para que essa prática se revele eficaz e produza resultados positivos no ambiente educacional, é essencial que os educadores estejam devidamente preparados e dispostos a abordar esses temas de forma crítica e com consciência plena durante as aulas. Essa postura é fundamental para promover um diálogo significativo e para estimular o pensamento crítico entre os alunos.

Atualmente, observamos um contexto marcadamente permeado por desigualdades sociais, rompimentos de direitos fundamentais e uma série de conflitos que afetam diversas esferas da sociedade. Nesse cenário desafiador, a educação voltada para os direitos humanos se destaca como uma ferramenta essencial. Essa forma de educação não apenas promove, mas também incentiva a construção de uma cultura que valoriza o respeito mútuo, a dignidade humana e a busca por justiça social. Portanto, é imprescindível que essa abordagem educacional seja adotada amplamente, visando transformar a realidade social que vivemos, ao cultivar valores que favoreçam uma convivência harmoniosa entre os indivíduos. Considerando a diversidade e a dificuldade dos desafios que a sociedade contemporânea vivencia, a estruturação adequada das atividades voltadas à educação em direitos humanos se revela como uma ferramenta fundamental e necessária para a efetivação dos princípios e valores que estão intrinsecamente ligados aos direitos humanos. Portanto, isso implica que, sem uma abordagem sistemática e bem organizada, os esforços para promover e assegurar esses direitos correm o risco de não alcançar os objetivos almejados. Neste sentido, o presente artigo tem como finalidade examinar a importância da organização e estruturação da prática da educação voltada aos direitos humanos no âmbito do ensino. Neste contexto, busca-se discutir os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem específica, visando também explorar as diversas estratégias e metodologias que são empregadas nessa educação. Ademais, o texto se propõe a trazer à tona exemplos de práticas exitosas que têm se mostrado eficazes, ao mesmo tempo que identifica e analisa os desafios e dificuldades que podem surgir ao longo desse processo de implementação e consolidação da educação em direitos humanos nas instituições de ensino.

Para que a aprendizagem, que se fundamenta no sentimento de justiça associado aos direitos humanos, seja realmente eficaz e produza resultados positivos, é absolutamente necessário que os educadores, ou seja, os professores, integrem esses importantes princípios não apenas em suas metodologias de ensino, mas também em suas interações diárias com os alunos e com toda a comunidade escolar, que inclui pais e funcionários. Essa incorporação é essencial para criar um ambiente educativo que valorize e promova a justiça social e os direitos de todos. A postura de humildade e de equidade que os professores adotam se revela fundamental para incentivar os estudantes a agirem com ética e solidariedade. Esse tipo de atitude não apenas valoriza a diversidade presente entre os alunos, mas também promove a defesa dos direitos de cada indivíduo, assegurando que todos sejam respeitados e reconhecidos em suas particularidades. Assim, os docentes desempenham um papel essencial na formação de um ambiente escolar que estimula a convivência harmoniosa e respeitosa.

É fundamental que as instituições educativas se empenhem em fomentar uma cultura que priorize o respeito, o diálogo e a tolerância dentro do ambiente escolar. Esse tipo de promoção deverá incentivar, de maneira significativa, a participação ativa dos estudantes, visando contribuir na edificação de uma sociedade que seja mais justa e igualitária para todos. Dessa forma, o papel da escola vai além da mera transmissão de conhecimento; ela se torna um espaço essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. A adoção de políticas eficazes que visem o enfrentamento do bullying, da discriminação e da violência, aliada à promo-

ção de programas voltados para a formação continuada dos educadores sobre questões relevantes, como os direitos humanos, a humildade e a justiça, torna-se fundamental. Essas medidas são imprescindíveis para estimular um ambiente educacional que seja mais inclusivo e, consequentemente, mais democrático. A busca por essas diretrizes não apenas contribui para a melhoria do convívio escolar, mas também fortalece os valores necessários para formar cidadãos conscientes e respeitosos em uma sociedade plural.

A aquisição de conhecimentos por meio da prática da humildade e da compreensão firme do valor da justiça nos direitos humanos representa um percurso fundamental para a construção de uma sociedade que seja mais equitativa, solidária e que acolha a diversidade de todos os indivíduos. Essa abordagem não apenas favorece a inclusão social, mas também fortalece os laços comunitários, contribuindo assim para um ambiente em que todos possam desfrutar de seus direitos de maneira plena e respeitosa. Por meio da valorização da diversidade cultural e social, respeitando os direitos de todas as pessoas e mantendo um firme compromisso com a promoção da igualdade e da justiça, temos a capacidade de edificar um mundo que seja mais humano e fraterno. Nesse novo cenário, todos os indivíduos terão a oportunidade de viver de forma digna, recebendo o respeito que merecem. A educação exerce uma função essencial nesse contexto, pois ao incentivar a reflexão crítica, a empatia e o envolvimento dos estudantes nas questões sociais e políticas, ela contribui significativamente para a formação de indivíduos que são mais conscientes e engajados. Dessa forma, esses cidadãos se tornam comprometidos com a criação de um futuro que seja mais justo e igualitário para todos, promovendo um ambiente em que todos possam ter as mesmas oportunidades e direitos respeitados. Portanto, a educação não se limita a transmitir conhecimento, mas também atua como uma ferramenta poderosa para a transformação social e a cidadania ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, e que ao mesmo tempo respeite e estime os direitos humanos, constitui um desafio significativo que exige a colaboração ativa de todos os segmentos da sociedade. Isso se torna ainda mais crucial no contexto do ambiente escolar, que é um espaço de grande importância e relevância na formação e desenvolvimento dos cidadãos que irão compor a sociedade do futuro. Portanto, é essencial que esse esforço conjunto seja concretizado, a fim de garantir uma educação que acolha e valorize todas as individualidades. É possível estabelecer um espaço educacional que seja mais receptivo, empático e que favoreça a equidade junto à justiça social por meio da implementação de uma abordagem inclusiva. Essa abordagem considera de maneira cuidadosa e atenta a variedade de experiências, competências e necessidades específicas que cada aluno possui. Dessa maneira, cria-se um ambiente propício para que todos se sintam valorizados e respeitados em suas individualidades.

A importância de uma educação inclusiva que esteja alicerçada nos princípios dos direitos humanos, assim como o papel fundamental que o corpo docente pode desempenhar na criação de processos de inclusão, traz à tona reflexões significativas a respeito de como a sociedade percebe questões relacionadas à diversidade e à igualdade de oportunidades. Isso nos leva a pensar, por exemplo, em como as práticas pedagógicas podem ser moldadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ambiente escolar que valorize e respeite suas singularidades. Dessa forma, é possível fomentar um espaço educacional que não apenas reconhece, mas também celebra a diversidade, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas chances de desenvolvimento e aprendizado.

Promover a inclusão no âmbito educacional, com base nos princípios dos direitos humanos, exige uma mudança significativa na forma como se compreende e se exerce a educação. Essa transformação deve ocorrer de maneira a valorizar a individualidade de cada aluno, reconhecendo a importância e o impacto positivo que a diversidade traz para o ambiente escolar. É essencial que essa nova perspectiva considere e respeite as particularidades de cada estudante, fomentando

um espaço onde todos os indivíduos possam desenvolver seu potencial máximo e contribuir com suas diferenças para o aprendizado coletivo. A inclusão, na verdade, abrange muito mais do que apenas a mera presença física do estudante dentro do ambiente escolar, como a sala de aula; ela envolve garantir que esse aluno, independentemente de suas particularidades, seja tratado com respeito e dignidade por todos os outros, criando assim um espaço acolhedor e justo. O grupo de professores exerce uma função essencial na promoção da inclusão educacional nas instituições de ensino. Isso ocorre porque, através do comprometimento de cada um deles, de sua formação contínua e das estratégias pedagógicas que adotam em sala de aula, é possível desenvolver e consolidar um ambiente que seja acolhedor e inclusivo, garantindo que todos os alunos se sintam bem-vindos e respeitados em seu processo de aprendizado. Assim, a atuação da equipe docente se torna crucial para que todos os estudantes possam realmente ter oportunidades iguais e um espaço propício para seu desenvolvimento educacional.

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. 101138. 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.

RESUMO
O lúdico constitui um elemento essencial no contexto da Educação Infantil, uma vez que se relaciona diretamente com a forma como a criança percebe, interage e aprende sobre o mundo que a cerca. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a partir de uma reflexão teórica fundamentada em produções acadêmicas sobre o tema. A metodologia adotada baseou-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica, permitindo a análise de diferentes concepções que compreendem o lúdico como recurso pedagógico. A revisão da literatura evidenciou que os jogos e as brincadeiras, quando inseridos de maneira planejada no ambiente escolar, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças. Além disso, as práticas lúdicas favorecem a autonomia, a criatividade, a cooperação e a construção de conhecimentos de forma mais significativa. Conclui-se que a ludicidade ultrapassa o caráter recreativo e assume um papel pedagógico fundamental na Educação Infantil, configurando-se como uma estratégia capaz de tornar o processo educativo mais dinâmico, participativo e coerente com as necessidades do desenvolvimento infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Ensino-aprendizagem. Educação Infantil.
ABSTRACT
Playfulness is an essential element in the context of Early Childhood Education, as it is directly related to the way children perceive, interact with, and learn about the world around them. In this sense, this study aims to analyze the importance of playful practices in the teaching-learning process in Early Childhood Education, based on a theoretical reflection grounded in academic literature on the subject. The methodology adopted was a bibliographic research approach, which allowed the analysis of different theoretical perspectives that understand playfulness as a pedagogical resource. The literature review revealed that games and play activities, when intentionally planned and incorporated into the school environment, significantly contribute to children's cognitive, social, emotional, and linguistic development. Furthermore, playful practices foster autonomy, creativity, cooperation, and the construction of knowledge in a more meaningful way. It is concluded that playfulness goes beyond a merely recreational function and assumes a fundamental pedagogical role in Early Childhood Education, constituting a strategy capable of making the educational process more dynamic, participatory, and aligned with the needs of child development.
KEY-WORDS: Playfulness. Teaching-learning process. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O lúdico manifesta-se como um elemento inerente à experiência humana, estando presente em diferentes fases da vida e assumindo papel relevante nas formas de interação social, expressão e aprendizagem. No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras configuram-se como importantes recursos pedagógicos, capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança, estimulando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores.

A utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar possibilita experiências significativas que vão além do simples entretenimento. Durante o ato de brincar, a criança constrói conhecimentos, desenvolve a imaginação, exercita a criatividade e estabelece relações com o mundo ao seu redor. Nessa perspectiva, o valor do lúdico não se restringe ao resultado final da atividade, mas ao próprio processo vivido, no qual a fantasia, a percepção e a experimentação tornam-se instrumentos fundamentais para a aprendizagem e para a formação de vivências duradouras.

Diante disso, o presente estudo tem como temática a importância do lúdico na Educação Infantil no processo de ensino-aprendizagem, buscando compreender como os

jogos e as brincadeiras podem contribuir de forma significativa para a construção do conhecimento nessa etapa da educação básica. Ressalta-se que as práticas lúdicas também favorecem o desenvolvimento da afetividade, uma vez que possibilitam a expressão de sentimentos, emoções, interesses e relações interpessoais, aspectos essenciais para o crescimento saudável da criança.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de reforçar a importância dos jogos e das brincadeiras como estratégias pedagógicas no contexto do Pré-II da Educação Infantil, considerando que a aprendizagem mediada pelo lúdico tende a tornar-se mais consistente, prazerosa e significativa. Ao valorizar essas práticas, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico e alinhado às necessidades e características do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o estudo é orientado pelas seguintes questões norteadoras: quais são os desafios enfrentados pelos professores na utilização de recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem? Qual a importância de atribuir intencionalidade pedagógica aos jogos e às brincadeiras em sala de aula? Quais recursos lúdicos podem contribuir de maneira efetiva para a aprendizagem na Educação Infantil? Com base nesses questionamentos, o objetivo geral consiste em analisar o processo de ensino-aprendizagem a partir da utilização do lúdico como um recurso pedagógico prazeroso e significativo na Educação Infantil.

Os jogos de regras acompanham o ser humano ao longo de toda a vida, manifestando-se desde atividades sensório-motoras, como jogos com bola, até jogos de natureza intelectual, como o xadrez. Caracterizam-se pela presença de normas, organização e relações sociais, desempenhando um papel fundamental no processo de socialização da criança. À medida que a criança supera o egocentrismo e desenvolve o espírito de cooperação, os jogos de regras tornam-se essenciais no contexto escolar, pois contribuem para a construção de valores como solidariedade, companheirismo e responsabilidade coletiva. Dessa forma, a escola cumpre seu papel social ao educar, socializar e preparar a criança para a vida em sociedade. Considerando que os jogos fazem parte do cotidiano humano, é fundamental compreendê-los como recursos pedagógicos relevantes. Além de favorecerem a socialização, possibilitam que a criança aprenda de maneira prazerosa e significativa. Conforme destaca Leif (1978), o ato de jogar possui caráter educativo, assim como as experiências vividas ao longo da vida. A utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar cria um clima de entusiasmo e envolvimento emocional, capaz de estimular o interesse e direcionar as energias das crianças para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, as atividades lúdicas contribuem tanto para o desenvolvimento físico quanto mental, promovendo a estimulação das funções neurológicas e das operações cognitivas. Ao mesmo tempo, favorecem aspectos afetivos e sociais, proporcionando um envolvimento educacional natural, sem imposições ou repressões, respeitando o ritmo de desenvolvimento e as características individuais da criança.

Historicamente, o brincar sempre esteve presente na vida infantil, manifestando-se em diferentes formas e contextos culturais. Registros artísticos, como pinturas, esculturas e murais, evidenciam brincadeiras tradicionais praticadas por crianças ao longo das gerações, como demonstrado na obra Jogos Infantis, de Pieter Bruegel (CHÂTEAU, 1987). Na Antiguidade, o jogo era compreendido predominantemente como forma de recreação; na Idade Média, passou a ser visto com desconfiança, por sua associação ao jogo de azar. Já no período Renascentista, o brincar passou a ser valorizado como prática favorável ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem escolar (ALMEIDA, 1998).

No Romantismo, a criança e o jogo passaram a ocupar um novo lugar nas reflexões pedagógicas, sendo reconhecidos como expressões espontâneas da infância, conforme defendiam educadores como Froebel e outros pensadores da época (CHÂTEAU, 1987). A partir do século XVIII, com Rousseau, consolidou-se a concepção da criança como sujeito de direitos, portadora de características próprias que deveriam ser respeitadas e desenvolvidas por meio da experiência e da liberdade (FONTANA, 1997).

Com o avanço dos estudos psicológicos no século XIX, surgiram teorias que relaciona-

ram o jogo ao desenvolvimento humano. Groos, por exemplo, compreendia o jogo como um pré-exercício dos instintos herdados, articulando aspectos biológicos e psicológicos e antecipando sua relação com a educação (ALMEIDA, 2009). Mesmo na contemporaneidade, muitas brincadeiras tradicionais permanecem na memória coletiva, evidenciando a importância do brinquedo como elemento que estimula o imaginário infantil e possibilita a internalização de regras por meio da ação lúdica (VYGOTSKY, 1997).

O lúdico, portanto, configura-se como um espaço criativo de encontro consigo mesmo, com o outro e com o mundo, possibilitando aprendizagens que ultrapassam os conteúdos escolares e contribuem para a formação integral do indivíduo (BROTTO, 2001).

Diversos estudiosos contribuíram para a compreensão do lúdico no contexto educacional. No Brasil, Kishimoto (2005) destaca que os termos jogo, brinquedo e brincadeira ainda são frequentemente utilizados de forma indistinta, revelando a necessidade de maior aprofundamento conceitual sobre o tema. Autores como Froebel, Piaget, Bruner e Vygotsky exerceram papel fundamental na valorização do lúdico como elemento central no desenvolvimento infantil.

Segundo Bruner (1998), o jogo caracteriza-se por uma relação flexível entre meios e fins, permitindo que a criança reformule objetivos e estratégias ao longo da atividade, o que o transforma em um espaço de exploração e invenção. Feijó (1992) compreende o lúdico como uma necessidade básica do ser humano, envolvendo corpo e mente, sendo indispensável à dinâmica da vida social e educativa.

Para Piaget (1976), o jogo possibilita a assimilação da realidade à atividade da criança, favorecendo o desenvolvimento das habilidades sensório-motoras e simbólicas. Já Vygotsky (1998) enfatiza que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança atue além de seu comportamento habitual, projetando ações e papéis que futuramente realizará na vida social.

Na Educação Infantil, o brincar assume papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois atende às necessidades naturais da criança de explorar, imaginar e criar. Conforme Lima (1998), a brincadeira constitui o principal meio pelo qual a criança satisfaz suas necessidades e constrói significados sobre a realidade. Ao brincar, a criança experimenta autonomia, desenvolve o autocontrole e exercita a tomada de decisões.

Nesse contexto, o jogo configura-se como um espaço privilegiado para a aprendizagem, desde que seja planejado e mediado intencionalmente pelo professor. Kishimoto (2000) ressalta que o uso pedagógico do lúdico possibilita à criança estabelecer múltiplas relações cognitivas, sociais e afetivas, ampliando as possibilidades de compreensão e aprendizagem. Assim, quando bem direcionadas, as atividades lúdicas contribuem significativamente para um aprendizado mais significativo, prazeroso e coerente com as especificidades do desenvolvimento infantil.

O jogo, enquanto recurso pedagógico, não deve ser compreendido como um simples meio de transmissão de conteúdos. Conforme destaca Brown (1994), é fundamental que as propostas pedagógicas que envolvem o jogo estejam integradas às relações que a criança estabelece durante o ato de brincar, considerando os desafios, as regras e as necessidades que emergem dessa experiência. Nesse sentido, o valor educativo do jogo reside, sobretudo, nas múltiplas coordenações de ações mentais e materiais realizadas pela criança, as quais contribuem de forma significativa para a construção da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Gardner (1997) afirma que o brincar exerce papel determinante no desenvolvimento infantil, uma vez que possibilita à criança lidar com aspectos complexos e, por vezes, desafiadores da realidade. Por meio da brincadeira, a criança experimenta comportamentos, ações e percepções em um ambiente seguro, livre do medo de errar ou de sofrer punições, o que favorece a autonomia, a confiança e a preparação para enfrentar situações futuras.

Kishimoto (2000) reforça que a ludicidade está presente em diversas atividades do cotidiano infantil e oferece inúmeras oportunidades para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas. Dessa forma, o lúdico amplia o repertório de saberes da criança e

contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

No âmbito da prática docente, Tardif (2002) destaca a importância dos saberes construídos no cotidiano profissional do professor, os quais não se limitam aos conhecimentos adquiridos na formação inicial ou aos currículos formais. Esses saberes práticos, elaborados a partir da experiência, constituem a base da ação pedagógica e orientam a tomada de decisões no dia a dia da sala de aula. Assim, reconhece-se que o trabalho do professor envolve constantes interações, adaptações e, muitas vezes, a necessidade de improvisação diante das situações concretas do processo educativo.

Nesse contexto, Santos (2001) enfatiza que os jogos lúdicos devem ser utilizados na Educação Infantil de forma prazerosa e significativa, de modo que a criança se sinta segura, acolhida e envolvida na atividade proposta. Cabe ao professor criar um ambiente favorável à aprendizagem, utilizando sua sensibilidade e habilidade pedagógica para promover o desenvolvimento integral da criança por meio do brincar.

O ato de brincar desperta emoções, sensações de bem-estar e possibilita à criança expressar sentimentos, inclusive aqueles que muitas vezes não conseguem ser verbalizados. Ao brincar, a criança constrói sua identidade, desenvolve a autonomia e amplia sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo. Segundo Lima (1998), a brincadeira favorece o desenvolvimento de conceitos, sendo um dos principais espaços para a construção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem ocorre de forma natural e significativa.

A construção do saber acontece, portanto, por meio das experiências sensoriais e das vivências proporcionadas pelo jogo e pela brincadeira, permitindo que a criança se aproprie do conhecimento de maneira ativa. Para Maluf (2003), o brincar é uma forma de comunicação e expressão, caracterizando-se como uma atividade voluntária e exploratória que contribui para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, preparando a criança para a vida em sociedade.

As brincadeiras também possibilitam à criança imitar o adulto, fantasiar e vivenciar papéis sociais, adquirindo experiências importantes para a vida futura. Conforme destaca Seber (1995), os jogos simbólicos criados pela própria criança são fundamentais para a construção de conceitos e para a compreensão da realidade que a cerca. Nesse sentido, o jogo e o brincar configuram-se como importantes instrumentos pedagógicos, capazes de articular o ensinar e o aprender de forma prazerosa.

Dohme (2003) ressalta que, ao integrar o lúdico aos conteúdos escolares, o professor desperta na criança o interesse e o prazer em aprender, tornando o processo educativo mais significativo. Além disso, o autor destaca que uma das principais características dos jogos é o fato de possuírem um fim em si mesmos: a criança se envolve intensamente no universo lúdico, mas tem a consciência de que pode retornar à realidade ao final da atividade, o que reforça o caráter saudável, criativo e educativo do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou compreender que a ludicidade ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, configurando-se como um recurso pedagógico indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que o lúdico não se restringe a momentos de recreação, mas assume uma função educativa essencial, contribuindo de maneira significativa para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e para a formação das relações sociais no ambiente escolar.

Observou-se que a utilização de jogos e brincadeiras, quando planejada de forma intencional e articulada aos objetivos pedagógicos, promove uma interação ativa da criança com o meio em que está inserida. Esse processo favorece o envolvimento pleno dos alunos nas atividades propostas, permitindo que diferentes potencialidades sejam estimuladas, tais como a criatividade, o raciocínio lógico, a linguagem, a coordenação motora e a capacidade de resolução de problemas. Dessa forma, o lúdico torna-se um importante mediador entre a criança e o conhecimento, possibilitando aprendizagens mais significativas e duradouras.

Verificou-se, ainda, que as práticas lúdicas contribuem para tornar o processo de ensi-

no-aprendizagem mais atrativo e motivador. As crianças demonstram maior interesse e participação quando os conteúdos são trabalhados por meio de jogos e brincadeiras, o que favorece a assimilação dos conhecimentos de maneira natural e prazerosa. Nesse sentido, o brincar possibilita que a criança aprenda sem perceber a aprendizagem como uma imposição, respeitando seu ritmo e suas necessidades próprias do desenvolvimento infantil.

A fundamentação teórica apresentada ao longo do estudo reforçou a relevância da ludicidade como instrumento pedagógico, evidenciando que o brincar é uma prática historicamente reconhecida por diferentes teóricos como essencial ao desenvolvimento humano. As contribuições de autores que discutem o lúdico na educação permitiram compreender que os jogos e as brincadeiras favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais, sociais e culturais da criança, promovendo uma formação mais ampla e integral. Percebeu-se que o resgate do lúdico no contexto escolar deve ser compreendido como uma abordagem metodológica que valoriza a experiência da criança como sujeito ativo do processo educativo. Ao vivenciar situações lúdicas, a criança elabora hipóteses, constrói conceitos, expressa sentimentos e estabelece relações, experimentando o aprender de forma prazerosa e significativa. Assim, o lúdico contribui para a construção de saberes que vão além dos conteúdos formais, preparando a criança para a convivência social e para os desafios da vida cotidiana.

Constatou-se também que o brincar é uma atividade inerente à natureza humana, presente em diferentes fases da vida, mas que assume especial relevância na infância. Na Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras constituem uma conquista importante para os alunos, pois permitem que a aprendizagem ocorra em consonância com suas características e interesses. Nesse contexto, o lúdico, enquanto recurso pedagógico, fortalece-se como uma ferramenta indispensável no processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e participativos.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de que a escola, de modo geral, busque constantemente estratégias pedagógicas que valorizem a ludicidade em suas práticas. É fundamental que o professor reconheça o potencial educativo dos jogos e das brincadeiras e os utilize de forma consciente e planejada, garantindo um aprendizado mais sólido, contextualizado e significativo. Ao promover a participação ativa dos alunos, a escola contribui para que as crianças se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia, responsabilidade e senso coletivo.

Em relação aos objetivos propostos, considera-se que foram plenamente alcançados, uma vez que o estudo possibilitou analisar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre sua utilização como recurso pedagógico na Educação Infantil. As discussões realizadas evidenciaram que as brincadeiras fazem parte do universo infantil e que sua inserção no contexto escolar é fundamental para atender às necessidades e aos interesses das crianças, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas.

Os resultados obtidos apontam que a ludicidade deve ser compreendida como uma aliada do trabalho pedagógico, capaz de enriquecer as práticas educativas e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil. Dessa forma, torna-se imprescindível que as instituições escolares incorporem o lúdico em suas propostas pedagógicas, reconhecendo-o como um elemento essencial para o desenvolvimento pleno das crianças.

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa não teve como finalidade esgotar as discussões acerca da ludicidade na educação, mas sim contribuir para a ampliação do debate sobre o tema. Considera-se relevante que novos estudos sejam desenvolvidos, aprofundando as reflexões sobre o uso do lúdico em diferentes contextos educacionais e níveis de ensino. A continuidade das pesquisas nessa área poderá colaborar para a consolidação de práticas pedagógicas mais humanizadas, dinâmicas e significativas, fortalecendo o papel do lúdico como elemento fundamental no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento

pedagógico. 2006. Disponível em:
http://www.efdeportes.com/efd119/a-ludicidade-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-crianca-na-escola.htm.
Acesso em: 30 maio 2016.
ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.
BERNARDELLI, M. S. Encantar para ensinar: um procedimento alternativo para o ensino da química. In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMÉRICA, CONGRESSO BRASILEIRO E ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. Anais [...]. Foz do Iguaçu: Centro Reichiano, 2004.
BERTOLDO, Janice; RUSCHEL, Maria Andréa de Moura. In: OLIVEIRA, Maria Ângela Calderari. Intervenção psicopedagógica na escola. Curitiba: IESDE, 2004.
BROWN, G. Jogos cooperativos: teoria e prática. São Leopoldo: Sindoral, 1994. Disponível em:
http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2008/401129.pdf.
Acesso em: 12 maio 2025.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. v. 3. Disponível em:
http://quimica.cct.uepb.edu.br/MONOGRAFIAS/ensino%20de%20quimica/ANTONIO%20MENDON%C3%87A%20LOPES%20NETO.pdf.
Acesso em: 22 nov. 2025.
CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Botucatu: UNESP, 2002. Disponível em:
http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca_digital/Documentos/TCC-da-Biologia2013/TCC-Priscila.pdf.
Acesso em: 10 juh. 2025.
CARNEIRO, Maria Ângela Barbato; DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos, 2007. Disponível em:
http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/.
Acesso em: 2 jun. 2025.
CHANG, Raymond. Química geral. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.
CHARNAY, R. Aprender por meio da resolução de problemas. In: PARRA, C.; SANZ, I. (org.). Didática da matemática: aportes e reflexões. Buenos Aires: Paidós, 1994.
CHÂTEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1984.
COMENIUS, João Amós. Didática magna. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em:
http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/.
Acesso em: 14 nov. 2025.
COSTA, Santa Maria Pires. A sala do jogo. São Paulo: Estação Liberdade, 1994. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/.
Acesso em: 20 maio 2025.
CUNHA, M. B. Jogos de química: desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. ENEQ, 2004.
DINELLO, R. Os jogos e as ludotecas. Santa Maria: Pallotti, 2004.
DOHME, V. Jogando: o valor educacional dos jogos. São Paulo: Informal Editora, 2003.
ELLENSOHN, R. M. et al. Uso dos jogos lúdicos para o ensino de funções orgânicas. Arapongas: UNOPAR, 2007.
FEIJÓ, O. G. Corpo e movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1992. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/.
Acesso em: 2 jun. 2025.
FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.
FRIEDMAN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996. Disponível em:
http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/.
Acesso em: 20 dez. 2025.
GALIAZZI, Maria do Carmo. Objetivos para as atividades experimentais no ensino médio. Ciência & Educação, v. 7, n. 2, p. 249–263, 2001.

RESISTÊNCIA CULTURAL INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: PRESERVAÇÃO E REVITALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS NATIVAS

MICHELLE RODRIGUES DE FREITAS

RESUMO
Este artigo analisa a resistência cultural indígena no Brasil contemporâneo a partir dos processos de preservação e revitalização das línguas nativas. Parte-se da compreensão da língua como elemento central da identidade, da memória coletiva e da produção de conhecimento dos povos indígenas. Com base em revisão bibliográfica de estudos da linguística indígena, da educação escolar indígena e das políticas linguísticas, o trabalho discute os impactos históricos da colonização e da imposição do português na marginalização das línguas indígenas, bem como os desafios atuais enfrentados para sua manutenção, como a ruptura da transmissão intergeracional, a instabilidade das políticas públicas e o baixo prestígio social dessas línguas. Ao mesmo tempo, o artigo evidencia experiências contemporâneas de revitalização linguística conduzidas por comunidades indígenas, universidades e iniciativas locais, destacando o protagonismo indígena, a educação bilíngue, a cooficialização de línguas e o uso de tecnologias digitais como estratégias de resistência. Conclui-se que a revitalização das línguas indígenas constitui uma prática contra-hegemônica fundamental para a afirmação identitária, a autonomia cultural e a construção de uma sociedade brasileira linguisticamente plural.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas indígenas; Resistência cultural; Revitalização linguística; Educação indígena;

ABSTRACT
This article analyzes Indigenous cultural resistance in contemporary Brazil through the preservation and revitalization of native languages. Language is understood as a central element of identity, collective memory, and knowledge production among Indigenous peoples. Based on a bibliographic review of studies in Indigenous linguistics, Indigenous education, and language policies, the article discusses the historical impacts of colonization and the imposition of Portuguese on the marginalization of Indigenous languages, as well as current challenges to their maintenance, such as the disruption of intergenerational transmission, the instability of public policies, and the low social prestige attributed to these languages. At the same time, the study highlights contemporary revitalization experiences led by Indigenous communities, universities, and local initiatives, emphasizing Indigenous protagonism, bilingual education, the co-officialization of Indigenous languages, and the use of digital technologies as strategies of resistance. The article concludes that the revitalization of Indigenous languages represents a fundamental counter-hegemonic practice for cultural autonomy, identity affirmation, and the construction of a linguistically plural Brazilian society.

KEYWORDS: Indigenous languages; Cultural resistance; Language revitalization; Indigenous education;

INTRODUÇÃO

O problema da resistência cultural indígena no Brasil contemporâneo é mais complexo do que a simples necessidade de preservar costumes ou tradições. Trata-se, acima de tudo, de uma batalha em torno dos modos de existir, de pensar e de nomear o mundo. Nesse sentido, as línguas indígenas não são apenas ferramentas de comunicação, mas espaços de memória, cosmologia e poder. Cada língua possui uma maneira distinta de perceber a realidade e de se conectar à natureza, ao divino e à comunidade. Quando uma língua se perde, não é apenas o vocabulário que desaparece: um universo simbólico inteiro, uma epistemologia específica, uma forma particular de organizar o mundo se esvai.

A história do Brasil está marcada pela insidiosa política de apagamento linguístico. As línguas indígenas foram oprimidas desde o processo de colonização, seja pelo uso obrigatório do português durante as missões jesuíticas, seja pelo ensino monolíngue e pela ideia de integração nacional nos séculos seguintes. Estima-se que antes da invasão eu-

ropeia existissem mais de mil línguas nativas no território; hoje, cerca de cento e oitenta ainda são utilizadas ativamente, muitas com número reduzido de falantes e sob ameaça iminente de extinção (DW Brasil, 2025). Essa perda não é casual: ela revela a longa tradição de um projeto colonial que vinculou o desenvolvimento à homogeneização cultural e à rejeição da diversidade linguística.

No entanto, a situação atual também é de resistência. Após a promulgação da Constituição de 1988 — marco no reconhecimento da pluralidade étnica e cultural do país — os povos indígenas começaram a reivindicar não apenas o direito ao espaço físico e ao território, mas também ao espaço simbólico representado pela língua. Escolas bilíngues, grupos de jovens, redes de comunicadores indígenas e projetos de documentação linguística surgiram e redefiniram o espaço da palavra. Nesse sentido, o ressurgimento das línguas indígenas não é meramente pedagógico: é um ato político de reexistência. Reexistir significa contrariar a lógica da extinção e afirmar a continuidade da vida de um povo, apesar das forças de destruição material e simbólica.

Resistir culturalmente é resistir ao poder; falar em resistência cultural é falar em poder. O português foi — e continua sendo — uma forma de dominação epistêmica, pois determina o que pode ser dito, pensado e reconhecido como legítimo e válido. Os povos indígenas não estão apenas reavivando suas línguas, mas também construindo um novo horizonte de autonomia e pensamento. "Adiar o fim do mundo" não é uma atividade metafórica e, como observa o escritor e líder Ailton Krenak, trata-se de um ato cotidiano de reencantamento do mundo por meio da palavra. Nesse sentido, a resistência linguística é também resistência ontológica, um modo de insistir em existir fora dos limites da razão colonial.

A hipótese deste artigo é que a ressurreição das línguas indígenas no Brasil contemporâneo constitui uma das formas mais potentes de resistência cultural, precisamente porque atua no nível do pensamento. Manter uma língua viva é manter o mundo vivo; restaurá-la é criar um novo mundo. Para compreender esse processo, é necessário relacionar a análise histórica da repressão linguística com as práticas modernas de reexistência, considerando o conflito entre tradição e inovação, entre Estado e autonomia, e entre preservação e recriação.

A abordagem deste trabalho é qualitativa e interpretativa, baseada em revisão bibliográfica, análise documental e levantamento de estudos de caso. O recorte temporal centra-se principalmente no período posterior à Constituição de 1988, sem perder de vista os processos históricos de longa duração que moldam o presente. O foco está nas dinâmicas de resistência expressas em práticas linguísticas, educacionais e midiáticas, compreendendo a língua como dimensão política e simbólica da vida social.

O texto possui uma estrutura lógica: a primeira parte apresenta os fundamentos conceituais e teóricos sobre cultura, língua e resistência; a segunda parte aborda o contexto histórico da repressão linguística; a terceira discute os movimentos modernos de revitalização e alguns estudos de caso; e, por fim, a quarta parte analisa os desafios e perspectivas da resistência cultural indígena no Brasil. O percurso, no entanto, não pretende ser meramente descritivo, mas reflexivo: busca-se compreender o que a luta pelas línguas nativas nos ensina sobre o próprio Brasil, sobre as formas de poder e sobre as possibilidades de imaginar outros futuros.

De modo geral, este trabalho sugere que as línguas indígenas não são meros objetos de análise: elas constituem espaços de insurgência, centros de pensamento e ferramentas de transformação. Resistir, para os povos indígenas, não significa apenas evitar a extinção, mas recriar o mundo por meio de outras palavras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – CULTURA, LÍNGUA E RESISTÊNCIA

Para realizar uma análise da resistência cultural indígena no Brasil contemporâneo, é necessário estabelecer um diálogo entre diversas tradições teóricas que têm considerado a cultura como um espaço de disputa simbólica, o poder como uma forma de prática discursiva e a língua como um processo de construção de mundo. O conceito de cultura, por exemplo, não pode ser percebido apenas como um conjunto de práticas ou heranças compartilhadas, mas como um

campo de tensão e negociação entre forças hegemônicas e contra-hegemônicas. Para Antonio Gramsci (2001), a cultura é um campo de batalha no qual se trava a luta pela hegemonia — isto é, pela capacidade de um grupo social de universalizar sua visão de mundo e naturalizá-la. Esse conceito é essencial para compreender o funcionamento da colonização linguística no Brasil: a imposição do português como língua nacional não foi apenas um procedimento administrativo, mas uma colonização simbólica, voltada a consolidar a superioridade do protótipo eurocêntrico de humanidade.

Os estudiosos dos Estudos Culturais, incluindo Stuart Hall (2003), ampliaram a abordagem gramsciana, considerando a cultura não como algo fixo ou fundamental, mas como um processo de produção de significados. Hall argumenta que as identidades culturais são construídas dentro de sistemas de representação, os quais nunca estão desvinculados de relações de poder. Dessa forma, o sujeito indígena contemporâneo não é apenas portador de uma tradição "pura", mas um agente em um processo contínuo de reinvenção, no qual a resistência se expressa tanto na manutenção quanto na reconstrução de formas linguísticas e simbólicas de prática. Essa perspectiva é necessária para evitar imaginários romantizados do "índio verdadeiro" e para valorizar a plasticidade imaginativa da resistência.

Na perspectiva teórica decolonial, Aníbal Quijano (2000) introduziu o termo "colonialidade do poder", que designa os remanescentes das hierarquias coloniais mesmo após o fim formal da ordem colonial. Nesse contexto, a língua é considerada uma das principais ferramentas de dominação. A colonização introduziu uma hierarquia epistêmica, na qual as línguas indígenas foram desqualificadas como dialetos ou formas primitivas de fala, ao se estabelecer o português como a língua legítima do Estado e do sistema educacional. Walter Mignolo (2003) amplia essa discussão com o conceito de "colonialidade do saber", enfatizando que o eurocentrismo se perpetua por meio do controle da linguagem e da epistemologia. Descolonizar o saber, no caso de Mignolo, significa desobediência epistêmica, o que, por sua vez, exige a recuperação das línguas indígenas e de seus modos próprios de pensar.

Essa discussão encontra eco nas reflexões de Catherine Walsh (2009), que defende a interculturalidade crítica como prática política de resistência. Para ela, o diálogo intercultural não consiste em uma interação harmoniosa entre culturas, mas em um espaço de confronto e reconstrução, no qual os povos subalternizados possam recriar as condições de produção do conhecimento. Nesse sentido, a reafirmação das línguas indígenas constitui uma prática concreta de interculturalidade crítica: ao reivindicar sua própria gramática e semântica, um povo indígena questiona a universalidade da racionalidade ocidental e reabre a possibilidade do possível.

Essa crítica ganha dimensões existenciais no pensamento indígena contemporâneo. Em Ideias para adiar o fim do mundo, Ailton Krenak (2019) afirma que a língua não é apenas um meio de expressão, mas uma forma de se relacionar com a Terra. "Quando esquecemos a palavra que nos liga à montanha, deixamos de ouvir o que a montanha tem a dizer", afirma Krenak. Assim, a língua não é apenas comunicação, mas uma relação ontológica com o mundo. O mesmo se observa em Davi Kopenawa (2015), cuja obra A Queda do Céu, escrita em parceria com Bruce Albert, demonstra que a cosmologia Yanomami não pode ser compreendida fora da língua: nela, verbo e mito constroem a realidade. Essa visão desestabiliza o dualismo ocidental entre linguagem e natureza e propõe uma ontologia da palavra viva.

Eduardo Viveiros de Castro (2002) concorda com essa perspectiva, mas, como antropólogo, destaca que a linguagem é central para a formação das cosmologias ameríndias. Seu perspectivismo ameríndio parte da ideia de que todos os seres (humanos, animais, espíritos) possuem seu próprio ponto de vista sobre o mundo, e que a distinção entre eles não é de conteúdo, mas de perspectiva. Nesse caso, a língua é o meio pelo qual essas perspectivas se expressam. A destruição de uma língua indígena é, portanto, a destruição de um modo de perceber o mundo. Nesse mesmo sentido, Manuela Carneiro da Cunha (2009) argumenta que as culturas indígenas não podem mais ser vistas como meras corrupções do passado, mas como

formas contemporâneas de conhecimento, que devem ser reconhecidas e valorizadas no espaço público brasileiro.

A partir dessa discussão teórica, é possível compreender que a resistência cultural indígena no Brasil é, antes de tudo, uma resistência epistemológica. A manutenção e a revitalização das línguas nativas não constituem meros esforços de documentação patrimonial, mas ações políticas que desconstroem a lógica colonial de silenciamento. Elas criam o que Mignolo denomina "opção decolonial": a possibilidade de pensar, falar e viver fora dos parâmetros da modernidade ocidental. Assim, ao revitalizar suas línguas, os povos indígenas não estão apenas lutando por reconhecimento — estão redefinindo as condições de produção do conhecimento e da própria vida.

A REPRESSÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO BRASIL

A opressão das línguas indígenas no Brasil não é um evento isolado ou ocasional, mas sim um processo contínuo e estruturante na constituição do Estado nacional. Desde a era colonial até o século XX, a imposição do português como língua oficial exclusiva foi uma estratégia planejada de assimilação cultural e controle social. Essa política linguística não se limitou à proibição direta do uso das línguas nativas; ela também incluiu uma série de práticas destinadas a deslegitimar, silenciar e, na maioria dos casos, destruir os meios indígenas de expressão e pensamento.

O uso das línguas indígenas era permitido durante o período colonial em determinadas condições, especialmente na catequese realizada pelos jesuítas. Mas, a longo prazo, essa tolerância deu lugar a uma política de repressão ativa. Em 1758, o Primeiro-Ministro de Portugal, o Marquês de Pombal, decretou o fim do ensino e do uso do Tupi e de outras línguas nativas, estabelecendo o português como a língua oficial do Brasil. Isso visava garantir que os povos indígenas fossem assimilados à cultura portuguesa e, assim, suas culturas e línguas originais fossem gradualmente eliminadas.

A repressão linguística se intensificou no século XIX, com a expansão do Império e a consolidação do Estado brasileiro. A política indigenista adotada consistia na proteção dos aliados e na guerra aberta contra os indígenas que se opunham ao processo de colonização. Essa prática levou à imposição do português como única língua nas escolas e instituições estatais, excluindo as línguas nativas e dificultando sua transmissão às gerações seguintes.

O processo de nacionalização atingiu seu ápice no século XX, especialmente durante o Estado Novo (1937–1945). O governo federal implementou políticas voltadas à homogeneização cultural, como a proibição do uso das línguas indígenas em escolas e espaços públicos. Essas políticas vieram acompanhadas de medidas repressivas, como a criação de campos de concentração para indígenas considerados "rebeldes", onde eram submetidos a trabalhos forçados e punições corporais. Um exemplo emblemático dessa política de repressão cultural e linguística foi o Reformatório Krenak, fundado em 1969 em Minas Gerais.

Além das políticas estatais, uma ideologia que considerava as línguas indígenas como primitivas ou inferiores também contribuiu para a repressão linguística. Essa percepção eurocêntrica deslegitimava as línguas indígenas e suas culturas correspondentes, colaborando para o processo de glotocídio — a destruição de línguas e, consequentemente, de modos de vida e cosmovisões indígenas.

As consequências dessa repressão linguística foram desastrosas para as comunidades indígenas. Muitas línguas desapareceram, assim como os conhecimentos ancestrais, práticas culturais e estruturas sociais. A perda de uma língua não é apenas uma questão de comunicação, mas de pertencimento e identidade. Quando uma língua desaparece, perde-se uma forma única de perceber e interpretar o mundo.

No entanto, apesar de séculos de repressão, as línguas indígenas não desapareceram completamente. Muitas comunidades resistiram e continuam resistindo, mantendo vivas suas línguas e culturas. A revitalização linguística tornou-se uma estratégia central de resistência e afirmação identitária. Políticas como educação bilíngue, documentação linguística e cooficialização foram adotadas em diferentes regiões do Brasil, visando reverter os danos causados pela repressão

linguística e promover a valorização das línguas indígenas como patrimônio cultural e epistemológico.

A RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE REVITALIZAÇÃO

A resistência à dominação linguística pelos povos indígenas no Brasil não se dá por meio da preservação passiva de línguas ameaçadas, mas sim por processos ativos de revitalização que unem saberes ancestrais a novas abordagens. Todos esses esforços visam reverter o processo de glotocídio causado por séculos de opressão cultural e linguística, incentivando o renascimento e o fortalecimento das línguas indígenas como componentes fundamentais da identidade e da cosmovisão dos povos originários.

Entre as abordagens que têm causado maior impacto nesse processo está o modelo de imersão linguística, baseado em práticas de revitalização de línguas indígenas de outras partes do mundo. O programa de "ninhos de língua", criado pelo povo Kaingang sob a orientação da linguista indígena Márcia Gojten Nascimento, adapta essa metodologia ao contexto brasileiro. Os ninhos de língua são espaços de imersão onde crianças e adultos convivem e aprendem a língua indígena em ambientes naturais e culturais, garantindo a transmissão intergeracional e o uso cotidiano da língua.

Além disso, a documentação linguística tem desempenhado um papel crucial na manutenção e revitalização das línguas indígenas. Os projetos de documentação incluem gravações de falantes nativos, transcrição de textos orais, tradução desses textos e a elaboração de materiais didáticos que auxiliam no ensino e na aprendizagem das línguas. Esses esforços não apenas preservam o patrimônio linguístico, mas também fortalecem a autoestima das comunidades e fazem com que suas línguas sejam reconhecidas como legítimas e valiosas.

No âmbito institucional, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) também tem sido fundamental na promoção da revitalização linguística. Em 2025, a Funai lançou quatro cartilhas digitais que abordam temas como línguas orais indígenas, línguas indígenas de sinais, português indígena e cooficialização de línguas. Essas cartilhas foram desenvolvidas em cooperação com os próprios povos indígenas e têm como objetivo orientar políticas públicas que garantam o direito à diversidade linguística e cultural no Brasil.

A tecnologia digital também tem colaborado com a revitalização linguística. Aplicativos como o Linklado, criado para apoiar a escrita em mais de 40 línguas indígenas da Amazônia, permitem que as comunidades produzam e compartilhem materiais em suas línguas nativas, promovendo a inclusão digital e a preservação linguística.

Essas práticas e estratégias de revitalização linguística revelam que a resistência indígena não é apenas uma resposta à opressão histórica, mas uma iniciativa ativa que busca tornar as línguas elementos centrais da identidade e da cultura dos povos originários. A revitalização linguística é, portanto, uma forma de resistência epistemológica que confronta as estruturas de poder e propõe uma visão de mundo plural e inclusiva.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA INDÍGENA NO BRASIL

A restauração das línguas indígenas no Brasil enfrenta uma combinação complexa de questões estruturais relacionadas a aspectos sociais, políticos, educacionais e epistemológicos. Esforços comunitários e institucionais têm alcançado muito, mas o processo de revitalização linguística ocorre em um cenário marcado por desigualdades históricas e pela preservação da colonialidade nas relações entre o Estado e os povos indígenas. Esses desafios são pontos fundamentais para que as políticas linguísticas contemporâneas sejam analisadas e se compreendam seus limites e possibilidades.

O desafio mais sério é a interrupção da transmissão intergeracional, resultado de séculos de repressão linguística e violência estatal. O deslocamento forçado, a proibição das línguas nativas em espaços públicos e a estigmatização cultural também afetaram muitas comunidades, levando à fragmentação de suas línguas. Como afirma Luciana Storto (2019), a interrupção da transmissão não é apenas um fenômeno linguístico, mas uma desintegração social que influencia diretamente os conhecimentos tradicionais relacionados à língua. Essa preocupação torna-se ainda mais urgente em línguas severamente ameaçadas, com poucos falantes

idosos, nas quais são necessárias metodologias específicas de documentação rápida e formação de novos falantes.

Outro problema grave é a ausência de políticas públicas contínuas e coerentes, especialmente na área da educação. A educação escolar indígena bilíngue — garantida na legislação brasileira desde a Constituição de 1988 e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) — tem sido prejudicada por fatores como a escassez de professores indígenas formados, a falta de materiais didáticos em línguas nativas e a carência de infraestrutura adequada. Segundo Rosa (2003), muitos tratam a educação bilíngue como um complemento pedagógico, e não como eixo central da autonomia cultural indígena. Isso resulta em práticas desconectadas e inconsistentes, incapazes de promover uma verdadeira valorização linguística.

Além disso, a revitalização linguística enfrenta o problema do baixo prestígio social das línguas indígenas no imaginário coletivo brasileiro. Durante muito tempo, essas línguas foram consideradas vestígios de um passado "primitivo", ideia sustentada por discursos que associam progresso ao monolinguismo em português. Como apontam Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008), a baixa presença das línguas indígenas na mídia e nas políticas culturais nacionais contribui para a marginalização linguística e a deslegitimação desses sistemas como formas válidas de conhecimento.

Do ponto de vista institucional, as políticas linguísticas sofrem com instabilidade administrativa e dependência de vontade política. Mudanças de governo geralmente levam à descontinuidade de programas, à redução de verbas e a retrocessos normativos. Projetos de documentação e revitalização — que exigem continuidade — tornam-se vulneráveis. Somam-se a isso entraves burocráticos e a falta de coordenação entre universidades, órgãos governamentais e comunidades indígenas, o que dificulta a execução de iniciativas de longo prazo.

Apesar dessas dificuldades, existem perspectivas promissoras que apontam para o crescimento e o fortalecimento da revitalização linguística no Brasil. Um dos principais fatores é o aumento do protagonismo indígena na formulação, implementação e gestão de políticas linguísticas. Um número crescente de linguistas indígenas, professores e lideranças comunitárias tem assumido papéis centrais, produzindo materiais didáticos, conduzindo pesquisas acadêmicas e organizando iniciativas de revitalização. Esse movimento reforça a ideia de que a revitalização linguística só pode ser efetiva quando conduzida pelos próprios povos indígenas — não como objetos de ação externa, mas como sujeitos epistemológicos.

As possibilidades de revitalização também têm sido ampliadas pela tecnologia digital. Redes sociais, aplicativos de teclado e plataformas de comunicação permitem a criação de conteúdo em línguas indígenas e a formação de novos falantes, especialmente entre os jovens. De acordo com Seki (2010), a vitalidade linguística depende de práticas vivas de uso, e o ambiente digital tem se mostrado um espaço fértil para essas práticas, desde que o uso digital esteja alinhado às necessidades e repertórios linguísticos das próprias comunidades.

Outro aspecto encorajador é o crescimento da cooficialização de línguas indígenas em municípios brasileiros, o que reforça o reconhecimento jurídico e simbólico dessas línguas como parte do patrimônio cultural nacional. A cooficialização não apenas legitima o uso das línguas em espaços institucionais, mas também estimula a criação de políticas municipais de valorização cultural, aumentando a visibilidade e o prestígio linguístico.

Por fim, o desenvolvimento de programas de formação de professores e pesquisadores indígenas em universidades públicas tem possibilitado o surgimento de uma nova geração de intelectuais comprometidos com a revitalização linguística e cultural de seus povos. Essa tendência contribui para a criação de um ambiente acadêmico mais plural, no qual as epistemologias indígenas possam dialogar com a ciência ocidental em condições mais equitativas.

Assim, apesar dos desafios profundos, as possibilidades de recuperação linguística indígena no Brasil apontam para caminhos de regeneração e fortalecimento cultural, baseados no protagonismo indígena, na criatividade tecnológica e pedagógica e em um compromisso ético com o pluralismo linguístico e epistêmico do país.

O PAPEL DO ESTADO, DAS UNIVERSIDADES E DOS MOVIMENTOS INDÍGENAS NA REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

A restauração das línguas indígenas no Brasil contemporâneo não pode ser explicada como resultado exclusivo de esforços comunitários isolados, nem como consequência automática de políticas estatais. Trata-se, antes, de um campo de disputas no qual Estado, academia e movimentos indígenas se engajam em relações desiguais. Cada um desses atores desempenha papéis específicos, influenciados por relações de poder, debates epistemológicos e diferentes concepções de língua, cultura e conhecimento.

O reconhecimento jurídico das línguas indígenas no âmbito estatal representa um passo significativo, porém insuficiente. A Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas o direito às suas línguas, costumes e formas próprias de organização social, além de estabelecer a base legal para uma educação escolar indígena diferenciada. No entanto, como observa Gersem Baniwa (2013), a discrepância entre o reconhecimento formal e a efetivação prática desses direitos ainda é elevada. As políticas públicas voltadas à diversidade linguística tendem a ser fragmentadas, circunstanciais e frequentemente subordinadas a projetos mais amplos de integração nacional, o que limita sua capacidade de promover a autonomia linguística indígena.

A ausência de uma política linguística nacional consistente contribui para a precariedade das ações de revitalização. Programas de documentação e ensino das línguas indígenas geralmente funcionam por meio de editais temporários ou projetos de curta duração, o que contrasta com a necessidade de continuidade de longo prazo exigida pelos processos de fortalecimento linguístico. Denny Moore, Ana Vilacy Galucio e Nilson Gabas Jr. (2008) enfatizam que a sobrevivência das línguas indígenas depende de políticas estruturantes capazes de garantir financiamento contínuo, formação de quadros especializados e articulação entre diferentes níveis governamentais.

As universidades públicas brasileiras ocupam uma posição ambígua nesse cenário. Por um lado, têm sido espaços centrais para a documentação linguística, a formação de pesquisadores e a produção de materiais didáticos em línguas indígenas. Por outro, historicamente operaram a partir de epistemologias ocidentais que frequentemente trataram os povos indígenas como objetos de estudo, e não como produtores de conhecimento. Essa tensão tem sido amplamente discutida por estudiosos da linguística e da antropologia, que ressaltam a necessidade de repensar as relações entre pesquisa acadêmica e comunidades indígenas (SEKI, 2010).

Nas últimas décadas, contudo, observa-se uma mudança significativa, marcada pelo maior acesso de estudantes indígenas ao ensino superior e pelo surgimento de pesquisadores indígenas atuando nas áreas de linguística, educação e antropologia. Esse movimento tem contribuído para questionar hierarquias epistêmicas tradicionais e redefinir práticas acadêmicas, ao incorporar perspectivas enraizadas nas próprias comunidades indígenas. Como argumenta Baniwa (2013), a presença indígena nas universidades não apenas fortalece os processos de revitalização linguística, mas também tensiona os fundamentos da produção científica no Brasil, ao exigir o reconhecimento da pluralidade de saberes.

Os movimentos indígenas, por sua vez, desempenham um papel central na redefinição do significado da revitalização linguística. Para além da preservação do patrimônio cultural, a língua é compreendida como instrumento político, elemento constitutivo da identidade coletiva e meio de transmissão de conhecimentos ancestrais. Nessa perspectiva, revitalizar uma língua significa reafirmar a existência de um povo e sua continuidade histórica diante das pressões assimilacionistas. Essa abordagem rompe com visões tecnicistas da linguística e coloca a língua no centro das lutas por território, educação e autodeterminação.

Essa dimensão política da revitalização pode ser observada na articulação entre movimentos indígenas e processos de cooficialização de línguas em municípios brasileiros. Embora tais medidas nem sempre eliminem as desigualdades estruturais, elas ampliam o reconhecimento público das línguas indígenas e criam novos espaços institucionais

para seu uso. Como observam Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008), o reconhecimento oficial contribui para elevar o prestígio linguístico e fortalecer a autoestima dos falantes — fatores essenciais para a manutenção do uso intergeracional das línguas.

Nesse contexto, a retomada linguística indígena pode ser entendida como um processo coletivo, marcado por conflitos, negociações e alianças. Estado, universidades e movimentos indígenas não atuam de forma homogênea nem isenta de contradições. Ainda assim, quando articulados a partir do protagonismo indígena, esses atores podem contribuir para a construção de políticas linguísticas mais justas e eficazes. Assim, o ressurgimento das línguas indígenas no Brasil não deve ser visto apenas como preservação cultural, mas como parte das lutas contemporâneas por reconhecimento, autodeterminação e justiça histórica.

EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DE REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA INDÍGENA NO BRASIL

As experiências de revitalização linguística indígena no Brasil contemporâneo demonstram que, apesar das limitações estruturais das políticas públicas, os povos indígenas têm desenvolvido estratégias próprias para fortalecer o uso de suas línguas em diferentes contextos sociais, educacionais e institucionais. Essas experiências não seguem um modelo único, mas são moldadas pelas condições históricas, demográficas e territoriais de cada povo, evidenciando que a revitalização linguística é um processo plural, localizado e profundamente vinculado à autonomia comunitária.

No campo educacional, as escolas indígenas tornaram-se espaços centrais para a retomada e o fortalecimento das línguas nativas. Entre os Tikuna, no Alto Solimões, a educação bilíngue tem sido utilizada como instrumento de valorização da língua e da identidade coletiva, com materiais didáticos produzidos por professores indígenas e a incorporação de narrativas tradicionais ao currículo escolar. Estudos de Lucy Seki (2010) indicam que o uso da língua indígena não apenas como objeto de ensino, mas como língua de instrução, tem impacto positivo na ampliação de seus domínios de uso e no fortalecimento da transmissão intergeracional.

Outra experiência relevante ocorre entre os Pataxó, no sul da Bahia, onde processos de retomada linguística têm sido desenvolvidos mesmo após períodos de interrupção quase total do uso da língua. Nesses casos, a revitalização envolve pesquisa histórica, reconstrução linguística e ensino sistemático da língua em contextos comunitários e escolares. Tais experiências demonstram que a revitalização não se limita à manutenção de línguas ainda amplamente faladas, mas pode incluir processos de reapropriação linguística associados à reconstrução identitária e política dos povos indígenas (BANIWA, 2013).

No plano institucional, a cooficialização de línguas indígenas em municípios brasileiros constitui uma das iniciativas mais importantes de reconhecimento jurídico e simbólico. O caso do estado do Amazonas, onde Nheengatu, Tukano e Baniwa foram declaradas línguas cooficiais ao lado do português por legislação municipal, é frequentemente citado na literatura sobre políticas linguísticas no Brasil. Conforme analisam Eduardo de Almeida Navarro e, posteriormente, Oliveira (2008), a cooficialização contribui para elevar o status social das línguas indígenas e ampliar seu uso em documentos oficiais, sinalização urbana e serviços públicos, ainda que enfrente desafios práticos de implementação.

As tecnologias digitais também têm assumido papel cada vez mais relevante nas experiências contemporâneas de revitalização. O uso de redes sociais, vídeos, áudios e aplicativos de escrita em línguas indígenas tem possibilitado a criação de novos espaços de circulação linguística, especialmente entre as gerações mais jovens. Seki (2010) observa que a inserção das línguas indígenas em novos meios de comunicação não implica perda de autenticidade, mas evidencia sua capacidade de renovação e resistência frente às transformações sociais. Essas práticas ampliam a presença cotidiana das línguas indígenas e contribuem para sua normalização em contextos anteriormente dominados exclusivamente pelo português.

É importante ressaltar que essas experiências não estão livres de tensões. A revitalização linguística frequentemente ocorre em

meio a disputas internas sobre normas linguísticas, variedades dialetais e sistemas de escrita, além de enfrentar limitações materiais e institucionais. Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008) destacam que o êxito dessas iniciativas depende da articulação entre conhecimentos linguísticos, saberes tradicionais e decisões políticas tomadas pelas próprias comunidades.

Em conjunto, as experiências contemporâneas de revitalização linguística no Brasil evidenciam que a resistência cultural indígena se manifesta de forma ativa e criativa, articulando educação, política, tecnologia e memória coletiva. Longe de serem meras tentativas de preservar o passado, essas iniciativas reafirmam as línguas indígenas como práticas vivas, capazes de produzir conhecimento, fortalecer identidades e projetar futuros possíveis em um contexto marcado por desigualdades históricas.

LÍNGUA, RESISTÊNCIA CULTURAL E COLONIALIDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

A revitalização das línguas indígenas no Brasil contemporâneo deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de resistência cultural frente às múltiplas formas de colonialidade que continuam a estruturar as relações entre o Estado, a sociedade nacional e os povos indígenas. Nesse contexto, a língua não se reduz a um simples instrumento de comunicação, mas constitui um elemento central na formação de identidades coletivas, na transmissão de saberes e na afirmação política dos povos indígenas como sujeitos históricos.

O conceito de colonialidade, conforme discutido por autores latino-americanos, permite compreender como as hierarquias impostas no período colonial continuam operando no presente, especialmente nos campos do conhecimento e da cultura. Apesar do reconhecimento formal da diversidade étnica e linguística na Constituição brasileira, persiste uma lógica que privilegia o português como língua legítima do espaço público e da racionalidade moderna. Segundo Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008), essa hierarquização linguística contribui para a marginalização das línguas indígenas e para sua exclusão dos domínios institucionais.

Nesse cenário, a resistência linguística indígena emerge como prática política que confronta diretamente a colonialidade do saber. Ao preservar, revitalizar ou retomar suas línguas, os povos indígenas afirmam formas próprias de conceber o mundo, o tempo, o território e as relações sociais. Lucy Seki (2010) destaca que as línguas indígenas carregam categorias semânticas e estruturas discursivas que expressam conhecimentos singulares, muitas vezes incompatíveis com os modelos hegemônicos ocidentais. A perda de uma língua implica, portanto, não apenas a extinção de um sistema linguístico, mas a supressão de uma epistemologia.

A articulação entre língua e identidade também é central nos processos contemporâneos de resistência cultural. Como argumenta Gersem Baniwa (2013), a revitalização linguística está profundamente vinculada às lutas por reconhecimento, território e autonomia política. Em muitos contextos, o fortalecimento da língua acompanha processos de reorganização social e reafirmação identitária, funcionando como eixo simbólico em torno do qual se constroem projetos coletivos de futuro. A língua deixa, assim, de ser vista como herança estática do passado e passa a ser mobilizada como recurso estratégico no presente.

As experiências analisadas ao longo deste trabalho demonstram que a revitalização linguística indígena não ocorre de forma isolada, mas se articula em redes de cooperação entre comunidades, universidades e, em menor medida, instituições estatais. Ainda que essas relações sejam atravessadas por assimetrias de poder, observa-se um deslocamento progressivo em direção ao protagonismo indígena na definição de prioridades, metodologias e objetivos. Esse movimento tensiona práticas acadêmicas tradicionais e desafia o Estado a reconhecer efetivamente a pluralidade linguística e epistêmica do país.

Ao mesmo tempo, a incorporação das línguas indígenas em novos espaços — como escolas, universidades, meios digitais e legislações municipais — evidencia sua capacidade de adaptação a contextos contemporâneos sem perda de especificidade cultural. Como ressaltam Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008), a vitalidade linguística depende da ampliação dos domínios de uso, e

não da idealização de uma língua "pura" ou cristalizada no passado. Nesse sentido, a resistência cultural indígena se expressa justamente na reinvenção contínua das práticas linguísticas.

Assim, a revitalização das línguas indígenas no Brasil contemporâneo pode ser compreendida como um processo contra-hegemônico, que confronta discursos assimilacionistas e propõe outras formas de coexistência cultural. Ao resistirem à homogeneização linguística, os povos indígenas afirmam a legitimidade de seus saberes, de suas histórias e de seus projetos de futuro. A língua, nesse contexto, não é apenas objeto de preservação, mas instrumento ativo de luta, memória e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a resistência cultural indígena no Brasil contemporâneo a partir da preservação e da revitalização das línguas nativas, compreendendo a língua como elemento central da identidade, da memória coletiva e da ação política dos povos indígenas. Ao longo do trabalho, argumentou-se que a revitalização linguística não constitui apenas uma reação à ameaça de extinção das línguas, mas integra um conjunto mais amplo de lutas por reconhecimento, autonomia e justiça histórica em um contexto ainda marcado pela colonialidade.

A análise demonstrou que a situação contemporânea das línguas indígenas no Brasil é resultado de processos históricos de violência simbólica e material, que impuseram o português como língua hegemônica e relegaram as línguas indígenas à marginalização social e institucional. Embora a diversidade linguística tenha sido reconhecida juridicamente pela Constituição Federal de 1988, persiste uma distância significativa entre os direitos formalmente garantidos e sua efetivação prática, especialmente no campo da educação escolar indígena e das políticas linguísticas de longo prazo.

Os desafios identificados — como a ruptura da transmissão intergeracional, a instabilidade das políticas públicas, o baixo prestígio social das línguas indígenas e a fragilidade estrutural dos programas de revitalização — evidenciam que a sobrevivência dessas línguas não pode ser assegurada por ações localizadas ou de curto prazo. Pelo contrário, a revitalização linguística requer políticas estruturantes, continuidade institucional e, sobretudo, o protagonismo dos próprios povos indígenas na definição de estratégias e prioridades.

Ao mesmo tempo, o estudo destacou experiências contemporâneas que apontam caminhos possíveis de fortalecimento linguístico, como a educação bilíngue conduzida por professores indígenas, a cooficialização de línguas em municípios brasileiros, a atuação de pesquisadores indígenas nas universidades e o uso crescente de tecnologias digitais como espaços de circulação linguística. Essas experiências demonstram que as línguas indígenas permanecem vivas e capazes de se reinventar, desde que inseridas em contextos sociais que reconheçam sua legitimidade e valor cultural.

Do ponto de vista teórico, a articulação entre língua, resistência cultural e colonialidade permitiu compreender a revitalização linguística como prática contra-hegemônica. Ao preservar e revitalizar suas línguas, os povos indígenas enfrentam não apenas a homogeneização linguística, mas também modelos únicos de produção de conhecimento, reafirmando a pluralidade epistêmica que constitui a sociedade brasileira. Nesse sentido, a língua deixa de ser vista como relíquia congelada do passado e passa a ser compreendida como instrumento dinâmico de construção de futuros possíveis.

Por fim, este trabalho aponta para a necessidade de aprofundar pesquisas que abordem as línguas indígenas a partir de perspectivas interdisciplinares, capazes de articular linguística, antropologia, educação e estudos decoloniais. Destaca-se também a urgência de ampliar o diálogo entre Estado, universidades e movimentos indígenas, garantindo que as políticas linguísticas sejam formuladas e implementadas a partir das demandas e dos saberes das próprias comunidades. Somente assim será possível consolidar uma revitalização linguística que ultrapasse a preservação simbólica e contribua efetivamente para o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos plenos de direitos, saberes e vozes no Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/rQk3vztRBF6WNbwCdwPTPFQ/. Acesso em: 10 ago. 2025.

AMARAL, Luiz. Estratégias para a revitalização de línguas ameaçadas e a realidade brasileira. Cadernos de Linguística, v. 1, n. 3, p. 1-44, 2020. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/251. Acesso em: 22 ago. 2025.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e desafios. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: violações de direitos humanos contra povos indígenas. Brasília: CNV, 2014

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas silenciadas, novas línguas. Povos Indígenas no Brasil, Instituto Socioambiental. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas_silenciadas%2C_novas_l%C3%ADnguas . Acesso em: 09 ago. 2025.

FREIRE, J. R. B.; ROSA, M. C. (orgs.). Línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

FUNAI. MPI publica quatro cartilhas digitais para valorizar línguas indígenas. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2025/04/mpipublica-quatro-cartilhas-digitais-para-valorizar-linguas-indigenas. Acesso em: 22 ago. 2025.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LINKLADO. Linklado: teclado digital para línguas indígenas. 2022. Disponível em: https://www.linklado.com/. Acesso em: 22 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais / designs globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Ministério dos Povos Indígenas. Resgatar e preservar: línguas indígenas são repositórios de saberes ancestrais. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/povosindigenas/ptbr/assuntos/noticias/2024/08/resgatar-e-preservar-linguas-indigenas-sao-repositorios-desaberes-ancestrais. Acesso em: 09 ago. 2025.

MOORE, Denny; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JR., Nilson. Descrições de línguas indígenas brasileiras. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MOORE, Denny; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JR., Nilson. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. Synergies Brésil, n. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguísticas no Brasil: a cooficialização de línguas indígenas. São Paulo: IPOL, 2008.

NASCIMENTO, Márcia Gojten; MAIA, Marcus; WHAN, Chang. Kanhgág vĩ jagfe: ninho de língua e cultura Kaingang na Terra Indígena

Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. Revista Linguística, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 367-383, jan. 2017

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Revista Internacional de Ciencias Sociales, v. 50, n. 168, p. 533-580, 2000.

SEKI, Lucy. As línguas indígenas no Brasil: situação atual e perspectivas de sobrevivência. In: OLIVEIRA, Miguel (org.). Linguística indigenista no Brasil. São Paulo: Contexto, 2010. p. 55–78.

SIMAS, H. C. P. O. As línguas indígenas do Brasil. 2023. Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/7325/5/2%20HELLEN%20CRISTINA%20PI CANA%CC%83-O%20SIMAS%20G238.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

STORTO, Luciana. Línguas indígenas: diversidade e desafios. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 66, n. 4, p. 26–29, 2014.

STORTO, Luciana Raccanello. Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

VEIGA, Edison. Iniciativas tentam revitalizar línguas indígenas no Brasil. Deutsche Welle, 28 jun. 2025. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/iniciativas-tentam-revitalizar-l%C3%ADnguas-ind%C3%ADgenas-no-brasil/a-73026547. Acesso em: 09 ago. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

RESUMO
Este artigo analisa a importância da musicalização na Educação Infantil como linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança nas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada nas teorias de Vygotsky, Piaget e Brito, o estudo examina como o ensino de música está amparado por marcos legais como a LDB, a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo. Os resultados evidenciam que a prática musical, quando pautada em uma intencionalidade pedagógica e na vivência estética, transcende o ensino técnico para promover a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil, consolidando-se como um componente estruturante e indispensável para uma formação humana plural e sensível.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Linguagem Musical.

INTRODUÇÃO

A musicalização na Educação Infantil constitui-se como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento integral da criança, configurando-se como linguagem expressiva, cultural e pedagógica. A escolha deste tema fundamenta-se na compreensão de que a música é um instrumento facilitador do processo de aprendizagem, capaz de estimular múltiplas habilidades, tais como atenção, memória, imaginação, percepção, coordenação motora e socialização, consolidando bases essenciais para a construção do conhecimento.

A música está presente na vida humana desde o nascimento, permeando diferentes culturas, contextos sociais e manifestações religiosas. Conforme destaca Godoi (2011), trata-se de uma forma de expressão artística que transita entre o popular e o erudito, integrando a identidade cultural dos povos. Nesse sentido, a linguagem musical ultrapassa fronteiras e gerações, constituindo-se como elemento universal que acompanha a infância e participa ativamente das primeiras interações sociais da criança.

No contexto educacional, a relevância da música é reconhecida pelos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmam a música como linguagem artística essencial ao desenvolvimento infantil. A BNCC, ao estabelecer os direitos de aprendizagem — Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se — e organizar a Educação Infantil em campos de experiências, especialmente em "Traços, sons, cores e formas", reconhece a musicalização como experiência formativa que promove expressão, criatividade, sensibilidade estética e ampliação do repertório cultural. O Currículo da Cidade de São Paulo também enfatiza a centralidade das experiências sonoras e musicais como práticas que favorecem o protagonismo infantil e a construção de sentidos.

Sob a perspectiva teórica, autores como Brito (2003; 2010) defendem a musicalização como prática que vai além da reprodução de canções, constituindo-se como vivência significativa que estimula a escuta sensível, a experimentação sonora e a criação. Sousa e Vivaldo (2010) reforçam que a música está intrinsecamente associada às tradições e à cultura de cada época, enquanto Martins (2004) aponta sua contribuição para o desenvolvimento motor, linguístico e afetivo. Assim, quando inserida de forma planejada e intencional no cotidiano escolar, a música favorece aprendizagens lúdicas, fortalece vínculos e amplia possibilidades de interação social.

Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre as contribuições da musicalização na Educação Infantil, analisando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo e integral da criança. Busca-se, ainda, compreender como as cantigas e demais práticas musicais podem auxiliar no planejamento pedagógi-

co; investigar como a música é contemplada nas políticas educacionais; e discutir as relações entre musicalização e desenvolvimento infantil à luz de estudos acadêmicos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em obras e estudos já publicados, conforme define Fonseca (2002), ao afirmar que a pesquisa bibliográfica se realiza a partir do levantamento e análise de referenciais teóricos previamente sistematizados em livros, artigos científicos e documentos oficiais.

Considera-se, portanto, que a música, ao dialogar com o corpo, a mente e as emoções, favorece o bem-estar, a autoestima e a construção do saber. Quando trabalhada de maneira lúdica e contextualizada, contribui para o processo de alfabetização, para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e para a formação crítica e criativa da criança. Diante disso, torna-se imprescindível a sensibilização dos educadores para que reconheçam as potencialidades pedagógicas da linguagem musical e repensem suas práticas, assumindo-se como mediadores de experiências significativas que promovam uma educação mais humanizada, sensível e integral.

DESENVOLVIMENTO

A Importância da Música para a Humanidade ao Longo da História: Uma Perspectiva Educacional e Evolutiva

A música acompanha a humanidade desde os primórdios da civilização, constituindo-se como uma das primeiras e mais profundas formas de expressão simbólica e comunicação entre os povos. Presente em rituais, celebrações, práticas religiosas e processos educativos, ela sempre ocupou lugar central na organização social e na formação humana. Ao longo da história, diferentes pensadores reconheceram seu valor formativo, atribuindo-lhe funções que ultrapassam o entretenimento, alcançando dimensões éticas, estéticas, cognitivas e espirituais. Na Grécia Antiga, essa percepção já era consolidada por filósofos como Pitágoras, que defendia a influência intrínseca da música sobre o binômio corpo e alma. Conforme destaca Bréscia (2003), Pitágoras compreendia o som não apenas como fenômeno acústico, mas como uma gramática do universo que, por meio de proporções matemáticas e combinações sonoras, possuía o poder de restaurar a harmonia interna do indivíduo. Essa visão pitagórica estabeleceu o alicerce para entender a música como um elemento estruturante da ética e do desenvolvimento humano, onde a "musicoterapia" primitiva já visava o equilíbrio e o bem-estar biopsicossocial.

Essa herança histórica permitiu que a música se consolidasse não apenas como uma das belas artes, mas como um campo de conhecimento transdisciplinar. Segundo Houaiss (apud Bréscia, 2003), a música define-se pela combinação harmoniosa e expressiva de sons, organizada segundo regras que evoluem conforme o tempo e a matriz cultural. Tal definição evidencia que a música é um organismo vivo e social, onde cada povo imprime em sua sonoridade aspectos de sua identidade e valores. Nesse sentido, ela funciona como um elo vital entre passado, presente e futuro, servindo como veículo de transmissão cultural intergeracional. No campo educacional, essa dimensão ganha uma relevância estratégica, pois a educação, entendida como processo global e permanente, deve considerar as múltiplas formas de aprendizagem. A música, nesse cenário, apresenta-se como uma linguagem universal capaz de integrar emoção e movimento, favorecendo o desenvolvimento integral da criança desde os seus primeiros anos de vida.

O aprofundamento nessa perspectiva pedagógica encontra em Gainza (1988) uma defesa vigorosa de que educar musicalmente é, sobretudo, proporcionar um crescimento pautado pela alegria e pela sensibilidade. Para a autora, a educação torna-se lacunar e mecânica quando tenta dissociar o desenvolvimento cognitivo da experiência afetiva. Gainza propõe uma pedagogia aberta, onde a musicalização na Educação Infantil não visa a formação técnica precoce de virtuosos, mas sim a constituição de sujeitos críticos e criativos que utilizam o som para interpretar o mundo. Essa visão de uma educação sensível é corroborada pelos documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a música como linguagem integrante do com-

ponente de Arte e um direito de aprendizagem fundamental. A BNCC estabelece que, ao explorar sons e ritmos, a criança amplia sua capacidade de comunicação, tornando a musicalização uma parte constitutiva e inalienável do desenvolvimento infantil, e não um mero apêndice curricular.

De modo semelhante, o Currículo da Cidade de São Paulo e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam a importância das linguagens artísticas na formação do repertório cultural, destacando que o ensino de música deve permitir ao aluno transitar entre os papéis de ouvinte, intérprete e criador. Essa tríade pedagógica é essencial para o refinamento da percepção estética e para a construção da identidade. Sob a ótica do desenvolvimento biológico, a música estimula múltiplas áreas do cérebro simultaneamente, fortalecendo conexões neurais que favorecem o raciocínio lógico e a memória. Como afirma Brito (2004), a onipresença da música na vida humana é tamanha que ela se torna um elemento mediador das relações sociais e da auto expressão. Na Educação Infantil, essa mediação é visível na função socializadora do fazer musical: ao cantar ou tocar em conjunto, a criança exercita a alteridade e a cooperação. Conforme Estevão (2002), a associação entre som e movimento corporal é um antídoto contra a inibição, facilitando a integração escolar e a superação de dificuldades relacionais. Por fim, autores como Faria (2001) ressaltam que a música confere vida e ritmo ao ambiente educativo, transformando a rotina em uma experiência prazerosa e significativa, onde o aprendizado ocorre de forma orgânica e profundamente formadora, consolidando a música como um recurso pedagógico potente e indispensável para a dignidade da formação humana.

MUSICOTERAPIA: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO TERAPÊUTICO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A musicoterapia utiliza a música como instrumento terapêutico para promover saúde, desenvolvimento e qualidade de vida. Diferentemente da educação musical, que tem finalidade pedagógica, a musicoterapia estrutura intervenções com objetivos clínicos definidos, conduzidas por profissional habilitado, a partir das necessidades específicas de cada indivíduo ou grupo. Ao empregar sons, ritmos, melodias e harmonias de forma intencional, o musicoterapeuta estimula processos cognitivos, emocionais, motores e sociais.

Desde os tempos antigos, diferentes culturas reconheceram o poder da música sobre o corpo e a mente. Contudo, a musicoterapia consolidou-se como campo científico no século XX, quando pesquisadores passaram a investigar sistematicamente seus efeitos terapêuticos. Ao longo desse processo, estudiosos como Rolando Benenzon defenderam que cada pessoa constrói uma identidade sonora própria, formada pelas experiências auditivas vivenciadas ao longo da vida. O terapeuta, ao reconhecer essa identidade, estabelece vínculo e cria intervenções personalizadas, fortalecendo a comunicação e a expressão emocional.

A musicoterapia atua diretamente sobre o sistema nervoso, pois a música mobiliza diversas áreas cerebrais simultaneamente. Ao cantar, tocar instrumentos ou participar de experiências sonoras orientadas, o indivíduo desenvolve atenção, memória, coordenação motora e linguagem. Além disso, a prática reduz níveis de estresse e ansiedade, favorecendo o equilíbrio emocional. Esses efeitos tornam a musicoterapia especialmente relevante em contextos clínicos, hospitalares e educacionais.

Na infância, a musicoterapia assume papel significativo. A criança encontra na música um meio natural de expressão, anterior mesmo ao domínio pleno da linguagem verbal. Por meio de jogos sonoros, improvisações e atividades rítmicas, o terapeuta estimula a comunicação, fortalece vínculos afetivos e amplia a socialização. Em casos de dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento ou desafios emocionais, a intervenção musicoterapêutica contribui para o desenvolvimento integral, respeitando o ritmo e as potencialidades da criança.

No ambiente escolar, a musicoterapia não substitui o trabalho pedagógico, mas o complementa. Enquanto o professor promove a musicalização com foco educativo, o musicoterapeuta intervém quando há necessidades específicas relacionadas à saúde ou ao desenvolvimento global. Essa distinção é fundamental para compreender que a músi-

ca pode cumprir funções diferentes, dependendo da intencionalidade e da formação profissional de quem a conduz.

Ao integrar emoção, corpo e mente, a musicoterapia amplia as possibilidades de cuidado e intervenção. Ela transforma o som em recurso terapêutico estruturado, promove autonomia e fortalece a autoestima. Assim, reafirma o papel da música não apenas como manifestação artística, mas como instrumento de transformação humana, capaz de favorecer processos de crescimento, equilíbrio e inclusão em diferentes contextos sociais.

O Eco do Desenvolvimento: A Musicalização como Eixo Estruturante na Educação Infantil

A trajetória da música no cenário educacional brasileiro reflete um movimento de transição entre o reconhecimento artístico e a consolidação de um direito pedagógico fundamental. Historicamente, o ensino musical ocupou espaços periféricos, muitas vezes restritos a celebrações datadas ou recreação descompromissada. Contudo, o arcabouço jurídico-formativo do país evoluiu significativamente, desde a Lei nº 4.024 até a Lei nº 13.278, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) para estabelecer as artes visuais, a dança, o teatro e a música como linguagens obrigatórias do componente curricular Arte. Esse avanço legal, embora enfrente o desafio prático da necessidade de formação especializada e investimentos estruturais, reposiciona a música como um campo de conhecimento essencial. No âmbito da Educação Infantil, essa obrigatoriedade ganha contornos específicos através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que propõe a integração da música ao cotidiano por meio de três eixos fundamentais: a produção, centrada na experimentação e improvisação; a apreciação, focada no desenvolvimento da escuta atenta e do reconhecimento de estruturas sonoras; e a reflexão, que compreende a música como uma construção histórica e cultural em constante diálogo com a sociedade.

Ao articular esses eixos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam que o ensino musical deve garantir espaço para a expressão e a comunicação, permitindo que a criança atue não apenas como ouvinte, mas como intérprete e criadora. Essa dimensão formativa é amplificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza a experiência infantil em torno de direitos como conviver, brincar e explorar. A música, situada primordialmente no campo "Traços, sons, cores e formas", atravessa transversalmente todos os demais campos de experiência, funcionando como um catalisador para a construção da identidade e da interação social. Nos objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, observa-se o respeito às etapas do desenvolvimento: enquanto bebês exploram sons com o próprio corpo e objetos do entorno, crianças maiores avançam para o reconhecimento de qualidades sonoras como intensidade, duração, altura e timbre. Todavia, como alerta França (2020), é imperativo que o educador evite práticas excessivamente dirigidas ou mecanizadas, que reduzem a riqueza musical a comandos repetitivos. A autora defende uma abordagem que valorize a experimentação livre e a escuta sensível, reconhecendo que mesmo crianças muito pequenas já possuem uma capacidade inata de responder a padrões sonoros e padrões culturais complexos.

Aprofundando a base teórica dessa prática, Bréscia (2003) enfatiza que o aprendizado da música amplia a atividade cerebral e favorece o desenvolvimento afetivo, integrando o indivíduo ao seu meio. Essa perspectiva é corroborada por Brito (2003), que situa os primeiros anos de vida como a janela de oportunidade mais eficaz para o entendimento da linguagem musical, visto que a criança, nesta fase, é naturalmente permeável ao lúdico. Através de histórias, dramatizações e jogos, a música deixa de ser um conteúdo estático para se tornar um momento prazeroso de descoberta. No entanto, o trabalho com a música exige intencionalidade pedagógica; conforme pontuam Copetti, Zanetti e Camargo (2011), musicalizar não é simplesmente ligar um aparelho de som, mas sim ter consciência dos objetivos educacionais que se deseja alcançar. Essa consciência deve estar alinhada às características de cada faixa etária, como descreveu Jeandot (1997): aos dois anos, a criança já é capaz de fragmentar versos e reconhecer timbres, enquanto aos três anos ela começa a coordenar movimentos rítmicos de mar-

cha e pulo, tentando adequar sua emissão vocal aos tons ouvidos.

A música, portanto, atua como um estímulo multissensorial. Segundo a perspectiva de Willems, citada por Gainza (1988), cada elemento musical ressoa em um aspecto humano específico: o ritmo induz ao movimento corporal e à coordenação motora; a melodia estimula a afetividade e o mundo das emoções; e a harmonia ou estrutura musical contribui para a organização mental e a ordem do pensamento. Nesse sentido, educar musicalmente é propiciar uma compreensão profunda da linguagem sonora através da convivência orientada. Martins (2004) amplia essa visão ao associar a música ao desenvolvimento linguístico, destacando como o contato com canções infantis e sílabas rimadas enriquece o acervo vocabular da criança, auxiliando na alfabetização e no tratamento precoce de distúrbios da fala. Para além da cognição, a dimensão emocional é ressaltada por Rose (1990), que observa na música um meio para a criança expressar sentimentos que muitas vezes ainda não consegue verbalizar. Ela funciona como um espelho da própria subjetividade, permitindo que a criança perceba seu "próprio sentir" e ganhe confiança para interagir, melhorando a autoestima de alunos tímidos e facilitando a socialização em grupo.

Silva (2021) acrescenta que o planejamento docente deve considerar o tempo de atenção das crianças, priorizando intervenções dinâmicas que transformem a música em uma experiência viva. Quando o professor assume essa postura investigativa, confeccionando brinquedos sonoros ou explorando o regionalismo e a cultura vasta do país, ele abre espaço para que a escola não apenas ensine música, mas "ensine com música". O ambiente escolar torna-se, então, um espaço de acolhimento onde a rotina é organizada de forma atrativa e o aprendizado se dá de maneira orgânica. Ao ouvir cantigas que tratam de animais, da natureza ou de emoções como medo e coragem, a criança aprende a lidar com a realidade de forma lúdica. Em suma, a musicalização na Educação Infantil é um recurso pedagógico potente que integra corpo, mente e emoção, transformando o ato de aprender em uma jornada significativa de autodescoberta e compreensão do mundo, consolidando-se como um pilar indispensável para a formação de sujeitos sensíveis, autônomos e culturalmente enriquecidos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES: FORMAÇÃO E INTENCIONALIDADE

Teca Alencar de Brito, em Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança, sustenta que a construção de instrumentos musicais e objetos sonoros desempenha um papel vital no trabalho com crianças pequenas. Para a autora, essa prática ultrapassa a mera fabricação de itens; ela descortina a compreensão de aspectos elementares do som — como suas qualidades, princípios acústicos e o funcionamento mecânico dos instrumentos — enquanto simultaneamente instiga a pesquisa, a imaginação, o planejamento e a organização. Ao engajar-se nessa construção, a criança desenvolve, de forma prática e lúdica, a capacidade de elaborar e executar projetos complexos (BRITO, 2003).

A partir desses materiais confeccionados pelas próprias mãos, Brito (2003) vislumbra um vasto campo de experimentação: jogos de improvisação, arranjos para canções conhecidas e a sonorização de narrativas. Essa apropriação do objeto sonoro permite que a criança estabeleça uma relação profunda e significativa com a música, transformando-a de espectadora em protagonista de seu processo de aprendizagem. Essa participação ativa ecoa na formação da identidade infantil, uma vez que a música, conforme apontam Gohn e Stavracas (2010), estabelece o elo sensível entre o som e o silêncio, permitindo que o indivíduo interprete e expresse sua própria história diante do mundo.

No cotidiano da educação infantil, a musicalização atua como um catalisador do lúdico e da percepção auditiva. Ferreira e Rubio (2012) reforçam que o corpo atua como o principal instrumento de comunicação da criança; por meio de gestos e expressões, ela constrói significados e interage com o meio. A música, portanto, potencializa essa expressão corporal, integrando movimento, emoção e sensibilidade. Além do desenvolvimento motor, a prática coletiva — como o canto em grupo — fortalece a segurança emocional e a socialização, pois a criança

passa a se perceber como parte indispensável de um todo (PINTO, 2009).

Entretanto, tamanhas contribuições exigem, obrigatoriamente, planejamento e intencionalidade pedagógica. Sem objetivos claros, a atividade musical corre o risco de se tornar mecânica, esvaziando seu potencial formativo. Godoi (2011) alerta para o perigo de práticas repetitivas que utilizam a música apenas como ferramenta de organização de rotina (como "músicas de guardar o brinquedo"), sem oferecer uma experiência estética real. O ensino musical genuíno deve transcender a repetição de cantigas; ele precisa promover espaços de criação, reflexão e escuta crítica.

Apesar dessa relevância, a música ainda enfrenta uma existência marginal nos currículos escolares. Loureiro (2003) observa que poucas instituições estruturam a disciplina adequadamente, limitando-a muitas vezes ao ato de cantar de forma inconsciente ou a apresentações em datas comemorativas. Para reverter esse cenário, a formação docente e a intencionalidade pedagógica surgem como pilares centrais. O professor deve compreender a música em suas diversas formas culturais para integrá-la ao currículo, mas a realidade revela que muitos profissionais carecem de formação específica ou continuada na área.

Torres (1998) argumenta que o educador — seja ele especialista ou generalista — deve ser capaz de arquitetar situações que favoreçam experiências musicais autênticas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) corrobora essa visão, reiterando que o professor deve respeitar as etapas de desenvolvimento e a diversidade cultural de cada aluno. Assim, a música deixa de ser um acessório recreativo para se tornar uma linguagem essencial ao desenvolvimento integral, capaz de ampliar a compreensão de outros conteúdos e potencializar múltiplas habilidades (GODOI, 2011).

Nesta perspectiva, Brito (2010) enfatiza a urgência de se instaurar espaços de experimentação onde a criança, enquanto "sujeito brincante", possa inventar ritmos e explorar materiais. A confecção de instrumentos, inclusive, promove um diálogo interdisciplinar com a educação ambiental ao reaproveitar materiais recicláveis, conectando a arte à consciência ecológica (BRITO, 2003). Pedagogicamente, Brito (2003) contrapõe a visão tradicionalista — baseada na reprodução técnica — à concepção construtivista, que valoriza a pesquisa sonora e a expressão livre.

Sob a ótica do desenvolvimento humano, Vygotsky (2007) demonstra que o aprendizado molda as funções psicológicas superiores. Ao estimular a memória, a atenção e a interação, a música acelera esse processo, enquanto fortalece a competência social e a cooperação (BASTIAN, 2011). Historicamente, o Brasil oscilou entre o tecnicismo e abordagens mais inclusivas de experimentação (FONTERRADA, 1993), mas Libâneo (1987) ainda adverte sobre a reprodução de práticas baseadas apenas no senso comum.

Em suma, ressignificar a educação musical exige abandonar o entretenimento vazio em favor de uma metodologia fundamentada. Quando o educador planeja com intencionalidade, a música transforma-se em uma ferramenta potente, capaz de lapidar a sensibilidade, a autonomia e a consciência social da criança, garantindo-lhe uma formação verdadeiramente integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da compreensão de que o conhecimento científico não se encerra em si mesmo. Ao contrário, cada investigação abre novos caminhos e suscita outras reflexões. Nesse sentido, o presente estudo buscou analisar a importância da música na educação infantil como base para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança.

O objetivo central consistiu em compreender as contribuições da musicalização nos anos iniciais da escolarização, destacando suas possibilidades no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. A partir de revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem a linguagem musical na infância, foi possível identificar que a música ultrapassa o caráter recreativo e assume papel estruturante no processo educativo.

A motivação para esta pesquisa surgiu de experiências práticas vivenciadas na educação infantil e foi aprofundada ao longo da formação acadêmica em Pedagogia. Os

estudos analisados evidenciam que a musicalização favorece múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, estimulando memória, atenção, criatividade, coordenação motora, ampliação do vocabulário e habilidades de interação social. Além disso, contribui para o fortalecimento da autoestima, da sensibilidade e da expressão corporal.

Constatou-se que a música, quando planejada com intencionalidade pedagógica, amplia as possibilidades de aprendizagem e promove experiências significativas. Ela não deve ser utilizada apenas como recurso disciplinador ou elemento de preenchimento da rotina escolar, mas como linguagem que integra e potencializa o currículo de forma interdisciplinar. Ritmos, sons e canções favorecem a concentração, o raciocínio lógico, a percepção espacial e a construção de conhecimentos em diferentes áreas, inclusive na linguagem e na matemática.

Outro aspecto relevante refere-se à socialização. A prática musical coletiva fortalece o senso de cooperação, pertencimento e respeito às diferenças, elementos essenciais na formação integral da criança. Ao cantar, criar e experimentar sons, a criança constrói significados, desenvolve autonomia e amplia sua relação com o mundo.

Apesar das evidências apresentadas pelos teóricos estudados, ainda há desafios a serem superados, especialmente no que se refere à valorização da música nos currículos escolares e à formação docente. Torna-se imprescindível que o professor se reconheça como mediador cultural e compreenda a música como área de conhecimento capaz de transformar práticas pedagógicas e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A educação infantil exige um olhar atento às especificidades da infância, respeitando a subjetividade, o ritmo e as etapas do desenvolvimento. Nesse contexto, a música se apresenta como instrumento potente para integrar o cuidar e o educar, promovendo experiências que articulam emoção, cognição e cultura.

Conclui-se, portanto, que a música constitui uma aliada essencial na educação infantil. Sua presença na escola favorece o desenvolvimento global da criança e amplia as possibilidades de formação humana. Ao incorporá-la de forma consciente, planejada e sensível, o educador contribui para a construção de sujeitos mais criativos, empáticos, críticos e socialmente participativos.

Espera-se que este trabalho incentive novas pesquisas e reflexões sobre a musicalização na infância, fortalecendo práticas pedagógicas que reconheçam a música como elemento fundamental na formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günther. Música na escola: a contribuição do ensino da música para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas. Porto Alegre: Penso, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 27 dez. 1961.

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

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 ago. 2008.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, referente ao ensino da Arte. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasí-

lia, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2010.

_____. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 2. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2010.

ESTEVÃO, Vânia Maria. A música na escola: uma proposta interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Márcia Regina. A música, a criança e a aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2001.

FERREIRA, J. S.; RUBIO, J. A. S. A importância da música na educação infantil. Revista Eletrônica Saberes Acadêmicos, n. 13, p. 1-15, 2012.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 1993.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Educação musical na infância: reflexões e práticas contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Fundamentos, materiais e técnicas da educação musical. São Paulo: Summus, 1988.

GODOI, Marcos Roberto. Educação Musical na Educação Infantil: entre o lúdico e o técnico. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

GOHN, Daniel Marcondes; STAVRACAS, Isaura. Educação musical na contemporaneidade: propostas e reflexões. São Paulo: Moderna, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1987.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2004.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

PINTO, T. P. A música na educação infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SILVA, [Nome completo]. A música na educação infantil: práticas pedagógicas e desafios contemporâneos. [Local: s.n.], 2021.
SOUSA, J.; VIVALDO, M. A música como elemento cultural na formação infantil. Revista Educação, [s. l.], 2010.

TORRES, Maria Cecília de Araújo. A música na formação do educador infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAPHAELA DE PAULA OLIVEIRA

RESUMO: A alfabetização na Educação Infantil constitui um processo complexo e contínuo, que envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, não se restringindo à aprendizagem mecânica do sistema alfabético, mas à inserção da criança em práticas sociais significativas de leitura e escrita. Este artigo tem como objetivo analisar a alfabetização na Educação Infantil a partir de uma perspectiva teórica e prática que reconhece a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, considerando suas interações com o meio social e cultural. O estudo fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Emília Ferreiro, Magda Soares e Lev Vigotski, cujas contribuições teóricas defendem a alfabetização como um processo socialmente construído e mediado. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e estudo de campo realizado em uma instituição de Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante e registros em diário de campo, permitindo analisar as práticas pedagógicas e as interações estabelecidas entre crianças, professoras e a linguagem escrita no cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que a inserção das crianças em ambientes alfabetizadores ricos, aliados a práticas lúdicas, mediação pedagógica intencional e situações reais de leitura e escrita, favorece a construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita e a compreensão de sua função social, promovendo maior engajamento e participação das crianças. Conclui-se que a alfabetização na Educação Infantil deve respeitar o ritmo e as especificidades da infância, articulando alfabetização e letramento, de modo a promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação Infantil; Letramento; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: Literacy in Early Childhood Education is a complex and continuous process that involves cognitive, social, cultural, and emotional dimensions and is not limited to the mechanical learning of the alphabetic system, but rather to children's insertion into meaningful social practices of reading and writing. This article aims to analyze literacy in Early Childhood Education from a theoretical and practical perspective that recognizes the child as an active subject in the learning process, considering their interactions within social and cultural contexts. The study is grounded in the theoretical contributions of authors such as Paulo Freire, Emília Ferreiro, Magda Soares, and Lev Vygotsky, who conceptualize literacy as a socially constructed and mediated process. The research adopts a qualitative, exploratory, and descriptive approach, developed through a literature review and a field study conducted in an early childhood education institution with children aged 4 to 6 years. Data collection was carried out through participant observation and field notes, allowing for the analysis of pedagogical practices and interactions established among children, teachers, and written language in the school routine. The results indicate that children's participation in literacy-rich environments, combined with playful activities, intentional pedagogical mediation, and real reading and writing situations, promotes the construction of hypotheses about how writing works and the understanding of its social function, leading to greater engagement and participation. It is concluded that literacy in Early Childhood Education should respect the pace and specific characteristics of childhood, integrating literacy and literate practices in order to foster meaningful learning and contribute to children's holistic development.

KEY-WORDS: Literacy; Early Childhood Education; Literate practices; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização na Educação Infantil constitui-se como um dos temas mais recorrentes e, ao mesmo tempo, controversos no campo educacional brasileiro. Historicamente, o processo de ensino da leitura e da escrita esteve restrito aos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo compreendido como uma etapa formal e sistematizada do percurso escolar. No entanto, transformações sociais, culturais e pedagógicas, bem como avanços nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil, têm provocado reflexões acerca da necessidade de repensar o papel da Educação Infantil no contato inicial da criança com a linguagem escrita.

Santos (2018) aponta que, no cenário educacional brasileiro, a alfabetização tem sido tradicionalmente concentrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nos três primeiros anos, embora haja intensos debates sobre o momento adequado para o início desse processo. Tal discussão envolve, de um lado, concepções que defendem a centralidade do brincar, das múltiplas linguagens e da vivência lúdica na Educação Infantil, argumentando que a antecipação da alfabetização pode comprometer o desenvolvimento integral da criança. De outro lado, encontram-se estudos que evidenciam que a criança, desde muito cedo, estabelece contato com a língua escrita em seu cotidiano, seja por meio de livros, embalagens, placas, mídias digitais ou interações familiares, o que torna inevitável sua aproximação com práticas de leitura e escrita antes mesmo da escolarização formal.

Nesse contexto, compreender a alfabetização na Educação Infantil exige superar visões reducionistas que a associam exclusivamente ao ensino mecânico de letras e sílabas. Autores como Paulo Freire, Emília Ferreiro e Magda Soares contribuíram significativamente para ampliar esse entendimento, defendendo uma alfabetização que considere a criança como sujeito ativo, inserido em um contexto social, histórico e cultural. Para Freire (1989), o ato de alfabetizar ultrapassa a simples decodificação de símbolos gráficos, pois envolve a leitura crítica da realidade e a compreensão do mundo vivido.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

Essa perspectiva freireana é fundamental para pensar a alfabetização na Educação Infantil, pois reconhece que a criança já "lê o mundo" antes de ler a palavra escrita, atribuindo sentidos às experiências que vivencia. Assim, alfabetizar não significa antecipar conteúdos formais, mas possibilitar que a criança compreenda e participe das práticas sociais de leitura e escrita de maneira significativa.

Em consonância com essa abordagem, Emília Ferreiro, a partir da psicogênese da língua escrita, demonstrou que a criança constrói hipóteses sobre a escrita desde muito cedo, independentemente de receber instrução formal. Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que a alfabetização é um processo de construção cognitiva, no qual a criança formula, testa e reformula ideias sobre o funcionamento do sistema de escrita.

A escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. A criança, ao tentar compreendê- la, não reproduz passivamente o que lhe é ensinado, mas elabora hipóteses próprias sobre sua organização e funcionamento. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 18).

Essa compreensão rompe com práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na repetição e memorização, destacando a importância de oferecer situações em que a criança possa experimentar a escrita de forma espontânea, refletindo sobre seus usos e significados. Na Educação Infantil, isso implica criar ambientes alfabetizadores, ricos em textos e interações, nos quais a escrita esteja presente como prática social viva.

Magda Soares também desempenha papel central nesse debate ao diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetizar refere-se à aprendizagem do sistema alfabético, enquanto letrar diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Contudo, Soares

(2016) enfatiza que esses processos não devem ocorrer de forma dissociada, especialmente na Educação Infantil.

Alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis. A criança pode e deve conviver com práticas de leitura e escrita desde cedo, ao mesmo tempo em que vai se apropriando, gradualmente, do sistema alfabético, sem que isso signifique escolarização precoce. (SOARES, 2016, p. 39).

Dessa forma, a autora defende que a Educação Infantil é um espaço legítimo para o desenvolvimento de práticas de letramento, nas quais a criança tenha acesso a livros, histórias, cantigas, rótulos, listas e outros gêneros textuais, sempre mediadas pelo brincar

e pela ludicidade.
Complementando essas contribuições, Vigotski (2007) destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento infantil, afirmando que a aprendizagem ocorre por meio da mediação de sujeitos mais experientes e da linguagem como instrumento cultural. Para o autor, a escrita é uma forma complexa de linguagem que se desenvolve a partir das relações sociais, sendo fundamental que a criança vivencie situações significativas para sua apropriação.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social, para depois se internalizar no plano individual. A linguagem escrita, como instrumento cultural, segue esse mesmo percurso. (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

À luz dessas contribuições teóricas, percebe-se que a alfabetização na Educação Infantil não deve ser compreendida como antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, mas como um processo gradual, integrado às experiências infantis, que respeita o ritmo, as necessidades e as potencialidades da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao reconhecer que, na Educação Infantil, as crianças devem ser inseridas na cultura escrita por meio de práticas significativas, sem perder de vista o caráter lúdico dessa etapa.
Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar as concepções e práticas relacionadas à alfabetização na Educação Infantil, à luz de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos. Busca-se compreender como autores como Freire, Ferreiro, Soares e Vigotski contribuem para uma abordagem que valorize o letramento, a ludicidade e a construção ativa do conhecimento, bem como discutir as implicações pedagógicas dessas concepções para o trabalho docente com crianças de 4 a 6 anos. Ao problematizar esse tema, pretende-se contribuir para reflexões que auxiliem professores e pesquisadores na construção de práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e alinhadas às necessidades da infância.

2. DESENVOLVIMENTO

A alfabetização na Educação Infantil constitui um campo de estudo que exige uma compreensão ampliada sobre infância, linguagem e aprendizagem. Ao contrário de perspectivas tradicionais que restringem a alfabetização à aquisição técnica do sistema alfabético, estudos contemporâneos defendem que esse processo se inicia nas primeiras

interações da criança com a linguagem oral e escrita, mediadas pelo contexto social e cultural em que está inserida.
Nesse sentido, a criança chega à instituição escolar trazendo consigo experiências significativas com a escrita, adquiridas no ambiente familiar, nos meios de comunicação e nas relações sociais. Essas experiências precisam ser reconhecidas e valorizadas pelo professor, de modo que a alfabetização não se configure como um processo artificial ou dissociado da realidade infantil. A Educação Infantil, portanto, desempenha papel fundamental ao promover situações pedagógicas que aproximem a criança da cultura escrita de forma lúdica, significativa e contextualizada.
Os estudos de Emília Ferreiro evidenciam que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita muito antes da escolarização formal, elaborando hipóteses próprias sobre seu funcionamento. A autora destaca que o processo de alfabetização não ocorre por

meio da simples transmissão de conteúdos, mas a partir de uma construção ativa do sujeito.

A escrita não é um código que se aprende por memorização, mas um sistema de representação que deve ser compreendido. A criança, ao tentar escrever, não copia o modelo adulto, mas reconstrói a escrita segundo sua própria lógica. (FERREIRO, 2001, p. 35).

Essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que permitam à criança experimentar, refletir e expressar suas ideias sobre a escrita. Na Educação Infantil, isso implica valorizar registros espontâneos, desenhos, tentativas de escrita e situações em que a criança possa atribuir sentido ao que escreve e lê.
Magda Soares contribui para esse debate ao enfatizar que a alfabetização deve ocorrer de forma integrada ao letramento, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Para a autora, negar à criança o contato com a escrita na Educação Infantil significa limitar seu acesso à cultura letrada.

Não se trata de antecipar a alfabetização formal, mas de garantir à criança o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita, desde cedo, de modo a compreender a função social da linguagem escrita. (SOARES, 2016, p. 58).

Assim, a Educação Infantil deve oferecer um ambiente alfabetizador rico em estímulos, no qual a escrita esteja presente de forma funcional e significativa. A leitura de histórias, o manuseio de livros, a observação de textos e a participação em situações reais de escrita contribuem para que a criança compreenda a escrita como prática social.

A teoria histórico-cultural de Vigotski também fundamenta essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social. Para o autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento e se dá a partir da mediação do outro.

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Nesse contexto, o professor assume papel central no processo de alfabetização, ao organizar situações de aprendizagem que promovam a interação, o diálogo e a reflexão. A escrita, enquanto instrumento cultural, é apropriada pela criança por meio dessas mediações, o que reforça a importância de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas teoricamente.

2.1 MATERIAL (IS) E MÉTODOS

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, pois busca compreender as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização na Educação Infantil em seu contexto real. A abordagem qualitativa permite analisar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, considerando aspectos sociais, culturais e pedagógicos.
Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica de autores que discutem alfabetização e letramento infantil, como Ferreiro, Soares, Vigotski, Teberosky e Lerner. Essa etapa possibilitou a construção de um referencial teórico consistente, capaz de fundamentar a análise dos dados empíricos.
Em seguida, desenvolveu-se um estudo de campo em uma instituição de Educação Infantil, envolvendo crianças de 4 a 6 anos. Os materiais utilizados incluíram diário de campo e observações das atividades pedagógicas, como leitura de histórias, escrita espontânea e brincadeiras simbólicas.
A observação participante permitiu acompanhar o cotidiano escolar, identificando como a linguagem escrita se faz presente nas práticas pedagógicas e como as crianças interagem com ela. Os dados foram analisados de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre teoria e prática.

2.2 RESULTADOS

Os resultados indicam que as crianças demonstram interesse significativo pela linguagem escrita quando inseridas em ambientes alfabetizadores ricos e estimulantes. Observou-se que as crianças reconhecem letras, identificam palavras familiares e produzem registros gráficos que revelam diferentes níveis de compreensão sobre o sistema de escrita. As atividades que integravam brincadeira, oralidade e escrita apresentaram maior envolvimento das crianças, evidenciando que o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando associado ao lúdico. Além disso, a mediação docente mostrou-se essencial para ampliar a compreensão das crianças sobre a escrita, favorecendo avanços
em suas hipóteses.

2.3 DISCUSSÃO

A análise dos resultados confirma que a alfabetização na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos. As evidências observadas reforçam a ideia de que a criança não é um sujeito passivo no processo de aprendizagem da escrita, mas constrói conhecimentos a partir de suas interações com o meio e com os sujeitos que o compõem. Essa constatação dialoga diretamente com os estudos de Ferreiro, ao demonstrar que as hipóteses elaboradas pelas crianças constituem etapas fundamentais do processo de alfabetização. As produções escritas observadas no contexto da pesquisa evidenciam que a criança atribui sentidos à escrita mesmo antes de dominar convencionalmente o sistema alfabético. Esse dado confirma que o erro, longe de representar fracasso, deve ser compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 112) ressaltam que a escrita infantil revela um percurso lógico e progressivo de construção do conhecimento, “As produções das crianças não são tentativas aleatórias, mas respostas coerentes dentro de um sistema de hipóteses que elas mesmas constroem
sobre a escrita”.
Nesse sentido, a prática pedagógica na Educação Infantil precisa superar abordagens corretivas e mecanicistas, valorizando o processo e não apenas o produto final. O professor deve atuar como mediador, incentivando a reflexão e o diálogo sobre a escrita, em vez de restringir-se à correção formal.
Os resultados também evidenciam a relevância do letramento como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A presença de diferentes gêneros textuais, associada a situações reais de leitura e escrita, contribuiu significativamente para o envolvimento das crianças e para a ampliação de seu repertório linguístico. Essa

constatação reforça os pressupostos de Magda Soares (2016, p. 81), ao defender que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, “A criança pode não estar alfabetizada no sentido estrito, mas pode e deve estar inserida em práticas sociais de leitura e escrita que lhe permitam compreender a função social da linguagem escrita”.
Assim, a Educação Infantil assume papel fundamental na democratização do acesso à cultura escrita, especialmente para crianças que não possuem, em seus contextos familiares, amplo contato com livros e outros materiais escritos. As práticas observadas indicam que o ambiente alfabetizador atua como elemento compensatório e formativo, contribuindo para a redução de desigualdades educacionais.
Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, os dados reforçam a importância da interação social no processo de alfabetização. As situações de aprendizagem mediadas pelo professor e compartilhadas entre as crianças favoreceram a construção coletiva do conhecimento, confirmando que o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano social. Vigotski (2007, p. 101) destaca que a aprendizagem bem organizada impulsiona o desenvolvimento infantil, “A aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando coopera com seus companheiros”. Esse pressuposto evidencia que a alfabetização na Educação Infantil não pode ser concebida como atividade individualizada e isolada, mas como prática social, permeada pelo diálogo, pela cooperação e pela tro-

ca de experiências. A interação entre pares mostrou-se especialmente relevante para o avanço das hipóteses das crianças, uma vez que o contato com diferentes formas de escrita favorece a reflexão e a reorganização do pensamento.

Outro aspecto relevante observado diz respeito ao papel do brincar no processo de alfabetização. As atividades lúdicas que envolviam linguagem escrita possibilitaram maior engajamento das crianças, evidenciando que o brincar constitui um eixo estruturante da aprendizagem na infância. Nesse sentido, Kishimoto (2011, p. 39) destaca que o jogo não se opõe à aprendizagem, mas a potencializa, ao permitir que a criança aprenda de forma significativa, "O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança age além de seu comportamento habitual, ampliando suas possibilidades cognitivas e sociais". Dessa forma, a alfabetização na Educação Infantil deve articular intencionalidade pedagógica e ludicidade, evitando práticas que antecipem de forma inadequada o ensino formal da escrita.

Os resultados obtidos neste estudo também encontram respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, que reafirma que a Educação Infantil não deve assumir um caráter preparatório ou escolarizante, mas promover experiências que possibilitem às crianças explorar diferentes linguagens e ampliar suas formas de expressão. A BNCC destaca que o contato com a linguagem escrita deve ocorrer de forma integrada às

brincadeiras, às interações e às práticas sociais, favorecendo a construção de sentidos e o interesse pela leitura e pela escrita.

Nesse contexto, as práticas observadas na pesquisa demonstram consonância com o que propõe a BNCC, ao evidenciar que atividades lúdicas, mediadas pelo professor e inseridas em contextos significativos, promovem maior engajamento das crianças e contribuem para o avanço de suas hipóteses sobre a escrita. O documento normativo reforça que o papel do professor consiste em organizar situações intencionais de aprendizagem, criando ambientes alfabetizadores que estimulem a curiosidade, a participação e a autonomia das crianças.

Além disso, a BNCC contribui para a compreensão de que a alfabetização na Educação Infantil deve respeitar os tempos e os modos de aprender da criança, valorizando suas produções, narrativas e registros espontâneos. Essa orientação dialoga diretamente com os pressupostos teóricos de Ferreiro e Vigotski, ao reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica, e que a criança constrói conhecimentos a partir de suas experiências concretas.

Dessa forma, a articulação entre os resultados da pesquisa, os referenciais teóricos e as orientações da BNCC evidencia a necessidade de práticas pedagógicas coerentes com uma concepção ampliada de alfabetização. A BNCC, ao legitimar o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil sem antecipar a escolarização formal, fortalece a compreensão de que alfabetizar é promover experiências significativas com a linguagem, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para sua inserção crítica na cultura escrita.

Por fim, a discussão evidencia que a alfabetização na Educação Infantil não deve ser compreendida como mera preparação para o Ensino Fundamental, mas como um direito da criança e como parte integrante de seu desenvolvimento integral. Ao promover práticas contextualizadas, dialógicas e mediadas, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de interagir com a linguagem escrita de forma consciente e significativa.

3. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a alfabetização na Educação Infantil como um processo social, cultural e pedagógico, superando concepções reducionistas que a limitam à aquisição mecânica do sistema alfabético. A partir do referencial teórico adotado e da análise dos dados obtidos no estudo de campo, foi possível constatar que a alfabetização, quando desenvolvida de forma contextualizada e mediada,

contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, respeitando

suas especificidades cognitivas, afetivas e sociais.

Os estudos analisados ao longo deste trabalho evidenciam que a criança, desde muito cedo, estabelece relações com a linguagem escrita, construindo hipóteses e atribuindo sentidos às práticas de leitura e escrita presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, os pressupostos de Emília Ferreiro demonstram que a alfabetização não ocorre por meio da simples transmissão de conteúdos, mas a partir de um processo construtivo, no qual a criança atua como sujeito ativo da aprendizagem. As produções infantis observadas confirmam que os registros gráficos, ainda que não convencionais, revelam um percurso lógico e progressivo de construção do conhecimento.

Ao dialogar com Magda Soares, este estudo reforça a compreensão de que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, especialmente na Educação Infantil. As práticas pedagógicas analisadas evidenciam que o contato com diferentes gêneros textuais e situações reais de uso da escrita favorece a compreensão da função social da linguagem escrita. Dessa forma, alfabetizar não significa antecipar conteúdos escolares, mas garantir à criança o direito de participar da cultura escrita de maneira significativa e contextualizada.

A pesquisa também evidencia a relevância da mediação pedagógica no processo de alfabetização. À luz da teoria histórico-cultural de Vigotski, foi possível compreender que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um mediador fundamental nesse processo. As situações de aprendizagem observadas demonstram que a interação entre crianças e adultos potencializa a construção do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Esse pressuposto reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, que considerem a criança como protagonista de sua aprendizagem e reconheçam o papel do professor como organizador de experiências significativas. As observações realizadas no contexto da pesquisa evidenciam que propostas pedagógicas fundamentadas teoricamente favorecem o avanço das hipóteses das crianças sobre a escrita, contribuindo para uma alfabetização mais significativa.

Outro aspecto relevante identificado ao longo do estudo refere-se à importância do brincar no processo de alfabetização na Educação Infantil. As atividades lúdicas que envolvem linguagem oral e escrita mostraram-se eficazes ao promover maior engajamento das crianças, evidenciando que o brincar constitui um eixo estruturante da aprendizagem na infância. Conforme destacado por Kishimoto, o jogo possibilita à criança aprender de forma prazerosa, ampliando suas capacidades cognitivas e sociais.

Além disso, os resultados obtidos permitem afirmar que o ambiente alfabetizador exerce influência significativa no processo de aprendizagem. A presença de livros, cartazes,

produções infantis e outros materiais escritos contribui para que a criança compreenda a escrita como prática social.

No entanto também é evidenciado que práticas pedagógicas excessivamente mecânicas ou descontextualizadas tendem a limitar o envolvimento das crianças e a compreensão da escrita como instrumento de comunicação. Isso reforça a necessidade de repensar metodologias tradicionais ainda presentes em algumas instituições, substituindo- as por propostas que valorizem a reflexão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

No que se refere à metodologia adotada, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada para compreender a complexidade do processo de alfabetização na Educação Infantil. A observação participante permitiu analisar o cotidiano escolar de forma aprofundada, evidenciando como as práticas pedagógicas se materializam na interação entre crianças, professoras e linguagem escrita. A análise interpretativa dos dados possibilitou estabelecer um diálogo consistente entre teoria e prática, fortalecendo as conclusões do estudo.

Dessa forma, as considerações finais apontam para a necessidade de uma concepção ampliada de alfabetização na Educação Infantil, que reconheça a criança como sujeito histórico e social, capaz de construir conhecimentos desde cedo. A alfabetização, nessa perspectiva, deve ser compreendida

como um direito da criança e como parte integrante de seu desenvolvimento integral, e não apenas como preparação para etapas posteriores da escolarização.

Além disso, destaca-se que o fortalecimento das práticas de alfabetização na Educação Infantil exige investimento contínuo na formação inicial e continuada dos professores. O educador precisa estar preparado para compreender os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e para planejar intervenções pedagógicas que considerem suas experiências, interesses e contextos socioculturais. Nesse sentido, a formação docente deve contemplar estudos sobre desenvolvimento infantil, teorias da aprendizagem e práticas pedagógicas inovadoras, possibilitando ao professor atuar de forma reflexiva, crítica e sensível às necessidades dos alunos.

No entanto reforça-se que promover a alfabetização desde a Educação Infantil não significa antecipar conteúdos formais do ensino fundamental, mas sim proporcionar experiências significativas com a linguagem escrita em contextos lúdicos, interativos e socialmente relevantes. Dessa maneira, a escola contribui para que a criança desenvolva curiosidade, autonomia e prazer pelo uso da leitura e da escrita, estabelecendo bases sólidas para sua trajetória escolar. Assim, a alfabetização, compreendida como prática social e cultural, torna-se elemento fundamental para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de interagir de maneira consciente com o mundo que os cerca.

Por fim, este trabalho contribui para a reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, ao evidenciar que a alfabetização, quando fundamentada teoricamente e mediada de forma consciente, pode promover aprendizagens significativas e duradouras. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar futuras pesquisas e práticas educativas, incentivando professores e gestores a repensarem suas concepções e metodologias, em favor de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa desde a infância.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Nilton Anderson Santos; SILVA, Jéssica de Andrade; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Letramento e alfabetização na educação infantil: o papel do pedagogo no processo de ensino-aprendizagem. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 4, p. 1-15, 2025.

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

CAMARGO, Gisele Brandelero; SERZOSKI, Ana Claudia Carvalho. Alfabetização e letramento na educação infantil: a perspectiva da criança. Revista Contexto & Educação, v. 38, n. 120, p. 1-20, 2023.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGNAGO, Walaci. Desenvolvendo habilidades: a integração de alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Sociedade Científica, v. 7, n. 1, p. 4841-4852, 2024.

MARANGONI, Latife Coutinho. O processo de alfabetização de crianças de 5 e 6 anos: práticas e desafios na contemporaneidade. International Integralize Scientific, v. 5, n. 45, p. 1-18, 2025.

SILVA, Desirée Aparecida Oliveira da; CASAGRANDE, Samira. Alfabetização e letramento: o que esperam as crianças que estão na educação infantil – grupo cinco acerca deste processo? Revista Saberes Pedagógicos, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2025.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autênti-

ca, 2016.

SOBRAL, Antonia Rosa et al. Alfabetização e letramento e o trabalho pedagógico. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 6, p. 1-14, 2025.
VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTAGONISMO, INVESTIGAÇÃO E SENTIDO NO APRENDER

RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus tempos, ritmos e modos próprios de aprender. Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) apresenta-se como uma metodologia ativa que valoriza a curiosidade, a investigação e o protagonismo infantil. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as potencialidades da ABP na Educação Infantil, analisando sua relação com os documentos orientadores — como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Currículo da Cidade de São Paulo — e apontando caminhos possíveis para sua implementação cotidiana. Fundamentada em autores como Dewey, Kilpatrick, Freinet, Piaget, Vygotsky e Malaguzzi, a discussão evidencia que a ABP favorece a aprendizagem significativa, a cooperação e a construção coletiva de conhecimento, ao mesmo tempo em que reforça o papel do professor como mediador e pesquisador. Conclui-se que a ABP é uma potente estratégia pedagógica para promover experiências integradas, expressivas e contextualizadas, fortalecendo o direito das crianças de aprender por meio da ação, da escuta e do diálogo.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Aprendizagem Baseada em Projetos; Metodologias Ativas; Protagonismo Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual, social e emocional. É nesse período que se constroem as bases para a formação do sujeito, sendo fundamental que as experiências educativas favoreçam o desenvolvimento das relações, da autonomia, da curiosidade e da capacidade de interação com o meio. Nessa etapa da escolarização, a criança deve ser reconhecida como sujeito de direitos, ativa, criativa e competente, capaz de produzir conhecimentos a partir de suas experiências e interações. Assim, o ambiente educativo precisa garantir situações que promovam o brincar, a imaginação, a expressividade e a exploração do mundo, respeitando os tempos, os interesses e as singularidades de cada criança.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam que educar e cuidar são ações indissociáveis e devem ocorrer de forma integrada e intencional. Esses documentos orientam práticas pedagógicas fundamentadas nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — reafirmando o compromisso com uma educação que valoriza as experiências significativas.

Nesse contexto, o papel do professor assume grande relevância, uma vez que cabe ao educador planejar, organizar e mediar situações de aprendizagem que despertem o interesse e promovam o envolvimento ativo das crianças. A prática pedagógica na Educação Infantil deve ser intencional, reflexiva e sensível, considerando a escuta atenta das crianças como elemento central para a construção do currículo vivido.

Diante desse cenário, as metodologias ativas têm ganhado espaço na Educação Infantil por promoverem aprendizagens que partem da ação, da investigação e da interação. Entre essas metodologias, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que propõe um percurso investigativo construído a partir das curiosidades, interesses e hipóteses das próprias crianças, valorizando o protagonismo infantil.

A ABP possibilita que o conhecimento emerja de situações reais e de problematizações vivenciadas no cotidiano escolar, permitindo às crianças explorar, criar, cooperar e comunicar suas descobertas. Essa abordagem

rompe com práticas fragmentadas e transmissivas, favorecendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e integrada aos diferentes campos de experiência.

A proposta da Aprendizagem Baseada em Projetos dialoga com os pressupostos da Escola Ativa, defendidos por John Dewey e William Heard Kilpatrick, e com concepções contemporâneas de infância, como as de Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia.

Esses referenciais compreendem a aprendizagem como um processo construído na interação com o outro e com o ambiente, no qual a criança é protagonista de seu percurso formativo.

Com base nessas concepções, este artigo propõe uma reflexão sobre o uso da ABP na Educação Infantil, considerando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças e sua consonância com os documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Busca-se compreender como essa metodologia favorece a autonomia, a criatividade e a aprendizagem significativa, reafirmando o compromisso com uma educação democrática, humanizadora e centrada na criança.

Além disso, discutir a Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação Infantil implica refletir sobre a organização do currículo, dos tempos, dos espaços e das relações no cotidiano escolar. A ABP exige um planejamento flexível e aberto ao imprevisto, no qual o professor reconhece o valor pedagógico das experiências vividas pelas crianças e transforma situações cotidianas em oportunidades de aprendizagem. Essa perspectiva contribui para a construção de um currículo vivo, que se reinventa a partir da escuta, da observação e da documentação pedagógica.

Dessa forma, ao abordar a ABP como uma possibilidade metodológica na Educação Infantil, este estudo pretende colaborar para o fortalecimento de práticas pedagógicas coerentes com as concepções contemporâneas de infância e com os princípios da educação pública. Ao valorizar a investigação, o brincar e o protagonismo infantil, a Aprendizagem Baseada em Projetos reafirma a escola como um espaço de diálogo, participação e produção de sentidos, no qual crianças e educadores constroem conhecimentos de maneira coletiva, ética e significativa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem suas origens nas concepções pedagógicas de John Dewey e William Heard Kilpatrick, vinculadas ao movimento da Escola Ativa, que emergiu no início do século XX como crítica aos modelos tradicionais de ensino. Esses pensadores defendiam uma educação centrada na experiência, na ação e na participação ativa do aluno, rompendo com a lógica da transmissão passiva de conteúdos e aproximando a escola da vida cotidiana.

John Dewey (1938) compreendia a experiência como elemento central do processo educativo, afirmando que a aprendizagem ocorre quando o sujeito interage com situações reais e significativas. Para o autor, a escola deveria ser um espaço de investigação, reflexão e resolução de problemas, no qual o conhecimento se constrói a partir do interesse e da curiosidade do aluno. Essa concepção sustenta a ideia de que aprender é um processo ativo e contínuo, intimamente ligado à vivência.

William Heard Kilpatrick (1918), influenciado por Dewey, sistematizou o método de projetos ao defender que o aprendizado se dá por meio de atividades intencionais e socialmente significativas. Para ele, o aluno deveria participar ativamente do planejamento, da execução e da avaliação das ações desenvolvidas, tornando-se protagonista do próprio processo de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância da autonomia e da responsabilidade no percurso educativo.

Ao longo das décadas, outros pensadores ampliaram e fortaleceram essas concepções. Célestin Freinet contribuiu com a valorização do trabalho cooperativo, da livre expressão e da pedagogia do fazer, defendendo práticas educativas baseadas em experiências autênticas e no diálogo. Sua proposta reforça a ideia de que a aprendizagem ocorre em contextos reais, coletivos e socialmente significativos.

Jean Piaget, por sua vez, trouxe importantes contribuições ao evidenciar que o conhecimento é construído ativamente pelo sujei-

to, a partir da interação com o meio. Seus estudos demonstram que a aprendizagem envolve processos de assimilação e acomodação, nos quais a criança reorganiza seus esquemas mentais. Essa concepção reforça a pertinência da ABP, ao considerar a criança como agente ativo de sua aprendizagem.

Lev Vygotsky complementa essa perspectiva ao enfatizar o papel das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento humano. Para o autor, a aprendizagem é um processo cultural e coletivo, mediado pelo outro, o que dialoga diretamente com a proposta da ABP, que valoriza a cooperação, o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento.

Na Educação Infantil, essas ideias encontram forte ressonância na abordagem de Loris Malaguzzi, idealizador da experiência de Reggio Emilia. Para o autor, a criança é portadora de "cem linguagens", ou seja, múltiplas formas de expressar, representar e compreender o mundo. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador e pesquisador, criando contextos ricos e desafiadores que favoreçam a investigação e a autoria infantil.

Por fim, a Aprendizagem Baseada em Projetos articula-se aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e do Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020), ao valorizar os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e o protagonismo da criança. Ao adotar a ABP, a Educação Infantil reafirma o compromisso com uma educação emancipatória, participativa e investigativa, que reconhece a criança como sujeito histórico, criativo e competente, e a escola como um espaço vivo de diálogo, pesquisa e descobertas.

2.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ABP

A avaliação formativa constitui um componente essencial do processo educativo e, na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), assume um papel central. Diferentemente de uma prática voltada à mensuração de resultados, a avaliação formativa acompanha o percurso da aprendizagem, reconhecendo o caminho trilhado por cada criança e o modo como ela constrói significados. Trata-se, portanto, de uma ação contínua, processual e reflexiva, que considera o desenvolvimento integral e os direitos de aprendizagem previstos nas políticas educacionais brasileiras.

Na ABP, a avaliação está presente desde o início do projeto, quando o professor observa as perguntas e hipóteses levantadas pelas crianças, até o momento da socialização das descobertas. Esse acompanhamento constante permite compreender como as crianças se relacionam com o problema investigado, quais estratégias utilizam para resolver desafios e de que forma expressam seus conhecimentos por meio das múltiplas linguagens. Assim, avaliar não é julgar o produto final, mas compreender o processo vivido.

Na Educação Infantil, essa concepção de avaliação é especialmente significativa, pois respeita os tempos, ritmos e modos próprios de aprender de cada criança. As observações cotidianas, os registros escritos e fotográficos, as produções plásticas, os vídeos, os portfólios e as rodas de conversa são instrumentos que dão visibilidade às aprendizagens. Segundo o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020), a avaliação deve revelar as experiências e descobertas do grupo, favorecendo o planejamento intencional e o replanejamento das ações pedagógicas.

O professor, nesse contexto, atua como pesquisador de sua própria prática, interpretando gestos, falas e interações como indicadores de desenvolvimento e aprendizagem. Ao documentar os processos, o educador constrói narrativas pedagógicas que valorizam o percurso das crianças e ampliam a compreensão coletiva sobre o que se aprende e como se aprende. Essa postura investigativa fortalece a coerência entre o planejamento, a observação e a reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Mais do que um instrumento técnico, a avaliação formativa é um ato ético e político. Ela implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, capazes de pensar, expres-

sar e produzir cultura. Ao adotar a avaliação como parte do processo de aprendizagem, e não como um fim em si mesma, a ABP reafirma a importância da escuta e do diálogo, permitindo que o professor repense suas práticas e que as crianças se reconheçam como participantes ativas de sua própria trajetória educativa.

3. ABP NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na Educação Infantil requer a compreensão das especificidades da infância e das formas singulares pelas quais as crianças se relacionam com o conhecimento. Nessa etapa da educação básica, a aprendizagem ocorre de maneira integrada, envolvendo experiências corporais, afetivas, cognitivas e sociais. Assim, a ABP não se configura como uma metodologia linear ou centrada em resultados finais, mas como um processo coletivo de investigação construído a partir das vivências e interesses das crianças.

Na Educação Infantil, aprender significa experimentar, explorar, brincar e interagir. Dessa forma, a ABP se aproxima das práticas pedagógicas que valorizam o cotidiano como espaço de produção de saberes, reconhecendo que as crianças aprendem ao observar, questionar, testar hipóteses e dialogar com seus pares e com os adultos. O projeto se desenvolve a partir de perguntas significativas, que emergem das experiências vividas pelas crianças no contexto escolar.

Ao partir de um tema gerador, de uma situação-problema ou de um interesse coletivo, a ABP cria oportunidades para que as crianças investiguem o mundo de maneira ativa e curiosa. Durante o desenvolvimento do projeto, as crianças levantam hipóteses, testam ideias, fazem descobertas e constroem explicações provisórias, ampliando gradativamente suas compreensões sobre os fenômenos investigados.

Nesse percurso, as múltiplas linguagens ocupam lugar central, permitindo que as crianças expressem seus pensamentos, sentimentos e aprendizagens de diferentes formas
— oral, corporal, plástica, musical, escrita emergente e digital. O brincar assume papel fundamental, pois é por meio dele que a criança simboliza, imagina e experimenta o mundo. Assim, a ABP valoriza a curiosidade infantil como ponto de partida para o desenvolvimento integral.

O papel do professor é essencial nesse processo e se distancia de uma postura transmissiva. O educador atua como mediador, pesquisador e provocador de aprendizagens, escutando atentamente as falas das crianças, observando suas interações e registrando os percursos investigativos. Essa escuta sensível possibilita a elaboração de intervenções intencionais que ampliam as experiências sem antecipar respostas ou limitar a criatividade infantil.

Ao assumir essa postura, o professor se coloca ao lado das crianças como parceiro de pesquisa, compartilhando com elas o processo de descoberta. Essa relação horizontal favorece a construção de vínculos, o fortalecimento da autonomia e o desenvolvimento do protagonismo infantil, aspectos fundamentais para uma prática pedagógica coerente com as concepções contemporâneas de infância.

Os espaços, os tempos e os materiais também ganham destaque na ABP. Ambientes organizados de forma estética, acessível e convidativa favorecem a exploração, a autonomia e a interação. O tempo, por sua vez, precisa ser flexível, respeitando os ritmos do grupo e o aprofundamento das investigações, sem a rigidez de cronogramas previamente definidos. Essa organização do cotidiano contribui para que o projeto se constitua como uma experiência viva e significativa.
Por fim, a aplicação da ABP na Educação Infantil está em consonância com os princípios do Currículo da Cidade – Educação Infantil e do Currículo Integrador da Infância Paulistana, que defendem o protagonismo

das crianças, o respeito às suas culturas e a valorização das experiências de exploração e pesquisa. Trabalhar por projetos possibilita a articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem, fortalecendo uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito histórico, criativo e potente.

4. COCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na Educação Infantil permite compreender que essa metodologia ativa se configura como uma alternativa potente para a construção de aprendizagens significativas, integradas e contextualizadas. Ao partir das curiosidades, interesses e hipóteses das crianças, a ABP resgata o sentido do aprender como um processo de descoberta, relação e expressão, reafirmando o protagonismo infantil e a escuta sensível como princípios fundamentais da prática pedagógica.

No contexto da Educação Infantil, a ABP revela-se especialmente adequada por respeitar as especificidades da infância e valorizar o brincar, a imaginação e a investigação como formas legítimas de aprender. As experiências investigativas desenvolvidas por meio de projetos possibilitam que as crianças explorem o mundo de maneira ativa, estabelecendo relações entre diferentes saberes e construindo significados a partir de suas vivências cotidianas.

Ao integrar diferentes campos de experiência, a Aprendizagem Baseada em Projetos contribui para o desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores e estéticos. Essa abordagem favorece a construção da identidade, o fortalecimento das relações sociais e o exercício da autonomia, elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos desde a primeira infância.

O papel do professor nesse processo é central e exige uma postura profissional reflexiva e investigativa. O educador atua como mediador das aprendizagens, observando atentamente as manifestações das crianças, registrando seus percursos e interpretando suas descobertas. Essa atuação demanda sensibilidade para escutar, planejar intervenções intencionais e propor desafios que ampliem as experiências sem antecipar respostas ou limitar a criatividade infantil.

Além disso, ao trabalhar com a ABP, o professor também se coloca como sujeito de aprendizagem, revendo constantemente suas práticas, concepções e estratégias pedagógicas. Esse movimento favorece o desenvolvimento profissional docente, uma vez que exige estudo, reflexão coletiva e diálogo constante com a equipe pedagógica, fortalecendo uma cultura de formação continuada no interior da escola.

Entretanto, a implementação da ABP na Educação Infantil requer condições institucionais favoráveis, como tempo para planejamento, espaços organizados de forma acessível e materiais diversificados. É necessário que as escolas compreendam o projeto como um processo investigativo contínuo, evitando reduzi-lo a atividades pontuais ou a produtos finais previamente definidos.

Nesse sentido, a atuação da gestão escolar é fundamental para garantir momentos de estudo coletivo, formação em serviço e acompanhamento pedagógico. A valorização do trabalho colaborativo entre professores, coordenação e demais profissionais da unidade contribui para que a ABP se consolide como uma prática pedagógica consistente, democrática e alinhada aos princípios da Educação Infantil.

A ABP também dialoga diretamente com os documentos curriculares nacionais e municipais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo, ao defender os direitos de aprendizagem, o protagonismo infantil e a centralidade das experiências. Trabalhar por projetos permite articular esses princípios de forma concreta no cotidiano escolar, fortalecendo uma educação comprometida com a infância.

Dessa forma, a Aprendizagem Baseada em Projetos se apresenta como uma metodologia coerente com as concepções contemporâneas de criança como sujeito histórico, social e cultural. Ao valorizar as vozes, os olhares e as produções infantis, a ABP contribui para a construção de uma prática pedagógica mais humanizadora, inclusiva e significativa.

Conclui-se, portanto, que a ABP reafirma o compromisso da Educação Infantil com uma formação integral, que articula emoção, imaginação, interação e conhecimento. Trata-se de uma pedagogia viva e em constante construção, que reconhece as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e a escola como um espaço de investigação, diálogo e transformação social.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (org.). Metodologias ativas: para uma educação inovadora. São Paulo: Papirus, 2018.

AUSUBEL, David P. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton, 1963.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina. Documentação pedagógica na Educação Infantil: narrar, refletir e compartilhar experiências. Porto Alegre: Penso, 2020.

BENDER, William N. Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. DEWEY, John. Experience and Education. New York: Collier Books, 1938.

FREINET, Célestin. A Educação do Trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1974. HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998. KILPATRICK, William H. The Project Method. Teachers College Record, v. 19, n. 4, 1918.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1996.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15–38.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade – Educação Infantil. São Paulo: SME, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO

REGIANE DE OLIVEIRA MEIRA

RESUMO
O presente artigo discute o brincar como linguagem e como experiência de aprendizagem no cotidiano do berçário, compreendendo o bebê como sujeito de direitos, ativo e participante desde o início da vida. Parte-se da ideia de que as ações diárias — como explorar objetos, movimentar-se, interagir, alimentar-se e descansar — constituem experiências educativas significativas, nas quais cuidar e educar se integram de forma indissociável. O texto analisa a importância da intencionalidade pedagógica na organização dos espaços, dos materiais, dos tempos e das interações, destacando o papel do educador como observador, mediador e organizador de contextos que favoreçam a exploração, a autonomia e a participação dos bebês. A observação e o registro são apresentados como práticas fundamentais para compreender os processos de aprendizagem e orientar o planejamento. Conclui-se que o cotidiano do berçário, quando estruturado de maneira sensível e intencional, transforma-se em um ambiente rico de experiências, no qual o brincar se configura como principal forma de expressão, comunicação e construção de conhecimentos na primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Berçário; Brincar; Cotidiano; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico com bebês exige superar concepções assistencialistas que historicamente marcaram o atendimento à primeira infância. No contexto contemporâneo da Educação Infantil, cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis. O berçário é espaço educativo, relacional e investigativo, no qual o bebê constrói conhecimentos desde muito cedo, especialmente por meio do brincar, entendido como forma de expressão, comunicação e elaboração de experiências.

O brincar ocupa um lugar central na Educação Infantil, especialmente no contexto do berçário, onde os bebês se expressam, se comunicam e constroem aprendizagens por meio do corpo, do movimento e das interações. Longe de ser apenas um momento recreativo, o brincar constitui-se como linguagem e experiência fundamental para o desenvolvimento integral das crianças de zero a três anos. No cotidiano do Centro de Educação Infantil (CEI), as ações aparentemente simples dos bebês ao explorar objetos, deslocar-se pelo espaço, observar o outro e repetir gestos carregam sentidos profundos de aprendizagem. Tais ações constituem modos próprios de investigação do mundo, por meio dos quais a criança pequena estabelece relações, formula hipóteses, experimenta possibilidades corporais e constrói conhecimentos desde muito cedo.

Essas experiências não ocorrem de forma aleatória, mas se desenvolvem em um contexto relacional e intencionalmente organizado, no qual o ambiente, os materiais e a presença sensível do educador favorecem a curiosidade, a exploração e a interação. O bebê aprende ao agir, ao tocar, ao olhar, ao escutar e ao repetir, transformando cada vivência cotidiana em experiência significativa.

Assim, compreender o cotidiano do berçário implica reconhecer que o processo educativo se concretiza nas microações diárias, nas quais cuidar e educar se entrelaçam de forma indissociável, assegurando condições para que os bebês participem ativamente da construção de suas aprendizagens. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o brincar como linguagem e experiência de aprendizagem no cotidiano do berçário, considerando a intencionalidade pedagógica, a organização dos espaços e materiais, a qualidade das interações e o papel do educador como mediador desse processo. A partir de situações vivenciadas no dia a dia do Centro de Educação Infantil, busca-se evidenciar como o brincar livre e exploratório favorece a autonomia, a participação e a construção de significados pelos bebês.

O BEBÊ COMO SUJEITO DE DIREITOS E PROTAGONISTA

Ao observar atentamente o cotidiano do berçário, percebe-se que o bebê formula hipóteses, toma decisões, escolhe objetos, repete ações e reage às respostas do ambiente. Esses comportamentos revelam processos cognitivos complexos que acontecem de maneira integrada ao desenvolvimento emocional, motor e social. Reconhecer essa potência implica organizar práticas que respeitem ritmos, valorizem iniciativas e garantam participação ativa.

Compreender o bebê como sujeito de direitos significa reconhecê-lo como alguém que participa ativamente das relações que vivencia desde os primeiros meses de vida. No berçário, essa perspectiva desloca o olhar que o colocava apenas como receptor de cuidados, passando a considerá-lo um sujeito que age sobre o meio, percebe, experimenta, interage e produz sentidos a partir das experiências cotidianas.

Ao explorar objetos, deslocar-se pelo espaço, observar outras crianças e reiterar suas ações, o bebê revela iniciativas próprias de investigação e descoberta. Tais experiências evidenciam formas singulares de aprender e de se relacionar com o mundo, mesmo antes do domínio da linguagem oral. Nesse contexto, cabe ao educador organizar ambientes acolhedores, seguros e instigantes, que valorizem essas iniciativas e assegurem ao bebê a possibilidade de participar ativamente das experiências, construindo aprendizagens a partir de suas próprias ações.

Reconhecer o bebê como sujeito de direitos e protagonista implica, portanto, assumir uma prática pedagógica que respeite suas iniciativas, valorize suas formas de expressão e garanta experiências significativas, nas quais ele possa agir, explorar e participar ativamente da construção de suas aprendizagens desde o início da vida.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM

Antes de dominar a linguagem oral, o bebê comunica-se intensamente por meio do corpo, do olhar, dos gestos, dos movimentos, dos balbucios e das diferentes formas de exploração do ambiente. Essas manifestações constituem modos legítimos de expressão, pelos quais a criança pequena estabelece relações, demonstra interesses, expressa necessidades e participa ativamente das interações que vivencia. O bebê observa, reage, imita, repete e transforma aquilo que experimenta, revelando, ainda que sem palavras, uma rica capacidade de comunicação e compreensão do mundo ao seu redor.

Nesse contexto, o brincar configura-se como uma linguagem própria da infância, sendo o principal meio pelo qual o bebê pensa, experimenta, descobre e interage com o mundo. Ao brincar, a criança não está apenas ocupando o tempo ou se entretendo, mas produzindo sentidos sobre aquilo que vive. Cada ação realizada — segurar um objeto, levá-lo à boca, sacudir, bater, jogar no chão, engatinhar em direção a algo que chama sua atenção — constitui uma forma de investigar e compreender as propriedades dos objetos, das pessoas e do espaço. O brincar, portanto, é uma atividade carregada de intencionalidade do ponto de vista do desenvolvimento, ainda que não seja planejada conscientemente pelo bebê.

Ao empurrar um objeto, aproximar-se de um colega, manipular materiais, repetir ações ou investigar diferentes possibilidades de uso dos brinquedos, o bebê realiza verdadeiros processos de descoberta. A repetição, tão presente nessa fase, não é um ato mecânico, mas uma estratégia de aprendizagem: ao repetir, a criança testa hipóteses, antecipa resultados, percebe relações de causa e efeito e constrói segurança em suas ações. Assim, o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social de maneira integrada, respeitando o ritmo e as singularidades de cada criança.

Além disso, o brincar possibilita as primeiras experiências de interação com o outro. Mesmo antes de compartilhar brincadeiras de forma organizada, os bebês observam-se mutuamente, imitam gestos, trocam sorrisos, sons e movimentos, construindo formas iniciais de socialização. Esses encontros, mediados pelo educador, ampliam as experiências das crianças e fortalecem vínculos, constituindo um ambiente de confiança e pertencimento essencial para a aprendizagem.

Cabe ao professor do berçário reconhecer o brincar como linguagem e garantir condições para que ele aconteça de maneira rica e significativa. Isso implica organizar espaços acolhedores, seguros e desafiadores,

oferecer materiais variados que convidem à exploração e, principalmente, adotar uma postura sensível de observação e escuta. O educador não dirige a brincadeira, mas acompanha, interpreta e valoriza as ações dos bebês, nomeando experiências, incentivando descobertas e ampliando possibilidades de interação.

Reconhecer o brincar como linguagem implica, portanto, compreender que é por meio dele que o bebê comunica sentimentos, constrói conhecimentos, estabelece relações e participa ativamente do cotidiano do berçário. Quando o brincar é valorizado como forma de expressão e aprendizagem, a prática pedagógica passa a respeitar a infância em sua especificidade, assegurando às crianças o direito de aprender por meio da experiência, da curiosidade e da interação com o mundo que as cerca.

O COTIDIANO DO BERÇÁRIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

No berçário, o cotidiano configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, pois é nas experiências vividas diariamente que os bebês constroem vínculos, exploram o ambiente, desenvolvem habilidades e atribuem significados às suas ações. As situações rotineiras, muitas vezes compreendidas apenas como momentos de cuidado, revelam-se ricas oportunidades educativas quando conduzidas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade às necessidades das crianças. Cada momento do dia carrega potencial formativo, desde a acolhida até a despedida, constituindo-se como parte essencial do processo educativo.

Ao participar das atividades diárias, como alimentação, higiene, repouso, brincadeiras e deslocamentos, o bebê interage com o outro, experimenta sensações, observa, imita, repete e descobre novas possibilidades de agir. Essas experiências favorecem o desenvolvimento integral, envolvendo dimensões afetivas, cognitivas, motoras e sociais, e contribuem para a construção da autonomia e da confiança. A repetição das ações cotidianas não representa mera rotina mecânica, mas um elemento estruturante que oferece segurança emocional e permite que a criança antecipe acontecimentos, organize suas expectativas e se sinta pertencente ao ambiente.

Nesse contexto, o papel do educador é fundamental para transformar o cotidiano em experiência de aprendizagem. Ao observar atentamente as iniciativas dos bebês, organizar os espaços de forma acolhedora e desafiadora, selecionar materiais que convidem à exploração e estabelecer interações sensíveis, o professor cria condições para que as crianças participem ativamente das vivências. A ação pedagógica não se limita à condução de atividades dirigidas, mas se concretiza na escuta, no acompanhamento, na valorização das descobertas e no reconhecimento das múltiplas formas de expressão dos bebês.

O ambiente do berçário, quando pensado como espaço educativo, comunica à criança que ela pode agir, escolher, investigar e interagir com segurança. Materiais acessíveis, organização que favoreça o movimento livre e tempos que respeitem os ritmos individuais possibilitam que cada bebê construa percursos próprios de aprendizagem. Assim, o cotidiano torna-se um cenário dinâmico, no qual o brincar, o cuidar e o educar se entrelaçam de maneira indissociável.

Compreender o cotidiano do berçário como espaço de aprendizagem implica, portanto, reconhecer que as aprendizagens acontecem nas relações estabelecidas, nas experiências repetidas com significado e nas interações que se constroem ao longo do dia. É nesse conjunto de vivências que se estruturam as bases do desenvolvimento infantil, permitindo que o bebê se constitua como sujeito ativo, capaz de explorar, comunicar-se, participar e construir conhecimentos desde os primeiros anos de vida.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO COTIDIANO

No berçário, a prática educativa se constrói nas escolhas que o educador realiza ao longo do dia e não apenas em momentos previamente planejados como atividades formais. A intencionalidade pedagógica manifesta-se na organização do ambiente, na seleção dos materiais, na condução dos tempos da rotina e na forma como o professor se faz presente, atento às iniciativas dos bebês e às necessidades que emergem das interações diárias. Cada decisão tomada —

desde a disposição dos objetos no espaço até a maneira de acolher a criança — revela uma concepção de infância que reconhece o bebê como sujeito ativo, capaz de participar, explorar e construir aprendizagens.

Ao estruturar espaços que favorecem o movimento, a exploração e a interação, o educador possibilita que as crianças investiguem o ambiente com segurança e autonomia. Ambientes acessíveis, organizados e desafiadores convidam à ação, estimulam a curiosidade e permitem que os bebês realizem escolhas, retornem às experiências e estabeleçam relações com os materiais e com as pessoas. Nesse contexto, o espaço deixa de ser apenas um cenário físico e passa a constituir-se como elemento pedagógico que comunica possibilidades, acolhe iniciativas e sustenta descobertas.

A ação do educador consiste em observar, escutar, acolher e oferecer condições para que as experiências se ampliem, sem antecipar respostas ou limitar as descobertas. Trata-se de uma intervenção sensível, que acompanha os processos vividos pelas crianças, respeita seus ritmos, incentiva suas tentativas e valoriza cada pequena conquista como parte de um percurso de aprendizagem. O professor atua como mediador, organizador e parceiro das explorações, criando contextos que favoreçam a interação, o brincar e a participação.

Essa intencionalidade também se expressa na maneira como o educador organiza a rotina, transformando momentos de cuidado em experiências relacionais e educativas. Ao nomear ações, estabelecer vínculos, garantir previsibilidade e oferecer desafios adequados, contribui para que os bebês construam confiança, desenvolvam autonomia e ampliem seu interesse investigativo. A rotina, nesse sentido, deixa de ser repetição mecânica e passa a ser compreendida como tempo de relações, de escuta e de aprendizagens significativas.

Dessa maneira, a intencionalidade pedagógica se materializa nas ações cotidianas, transformando situações comuns em oportunidades de aprendizagem e assegurando que o cuidado esteja integrado ao processo educativo, de modo sensível, contínuo e significativo. Assim, o cotidiano do berçário afirma-se como espaço privilegiado de desenvolvimento, no qual educar e cuidar se entrelaçam na construção de experiências que respeitam a infância e promovem o desenvolvimento integral dos bebês.

ESPAÇOS, MATERIAIS E EXPERIÊNCIAS

No berçário, os espaços e os materiais assumem papel fundamental na promoção das experiências dos bebês, pois é por meio deles que a criança pequena explora, investiga e estabelece relações com o mundo ao seu redor. A organização do ambiente deve ser planejada de forma a favorecer o movimento livre, estimular a curiosidade e promover a interação, garantindo segurança e, simultaneamente, propondo desafios coerentes com as possibilidades e necessidades de cada faixa etária. Espaços acessíveis, bem estruturados e intencionalmente organizados permitem que os bebês se desloquem, escolham materiais, retornem às experiências e explorem o ambiente de maneira autônoma. Dessa forma, o ambiente deixa de ser apenas um local físico e passa a constituir-se como elemento educativo, que convida à investigação, sustenta as descobertas e amplia as oportunidades de aprendizagem no cotidiano do berçário.

Materiais variados, simples e não estruturados — como tecidos, caixas, objetos de diferentes texturas, tamanhos e pesos — ampliam as possibilidades de exploração, permitindo que o bebê atribua diferentes sentidos ao que manipula. Esses elementos convidam à experimentação, à repetição de ações, à descoberta de sons, formas e movimentos, constituindo-se como importantes mediadores das aprendizagens.

Assim, espaços bem organizados e materiais intencionalmente selecionados não apenas compõem o cenário do cotidiano, mas configuram-se como elementos educativos que sustentam a ação investigativa dos bebês, favorecendo experiências significativas, a construção da autonomia e a participação ativa nas vivências do berçário. Quando o ambiente é pensado para acolher as iniciativas das crianças, ele se torna um convite permanente à exploração, permitindo que o bebê toque, observe, compare, repita ações e descubra diferentes possibilidades de interação com os objetos e com as pessoas.

Nessa perspectiva, o espaço assume um pa-

pel ativo no processo educativo, pois comunica à criança que ela pode agir, escolher, deslocar-se e experimentar com segurança. Os materiais, por sua vez, ampliam as oportunidades de investigação sensorial e motora, possibilitando que cada bebê construa percursos próprios de descoberta. Dessa maneira, a organização intencional do ambiente contribui para que o cotidiano se transforme em um contexto rico de aprendizagens, no qual o brincar, a exploração e as interações constituem a base das experiências educativas.

A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO COMO PRÁTICA DOCENTE

No contexto do berçário, a observação constitui um instrumento central do trabalho pedagógico, pois é por meio dela que o educador acompanha, compreende e interpreta os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês. Observar não se resume a olhar, mas implica uma atitude investigativa e sensível, que busca perceber as iniciativas das crianças, seus interesses, suas formas de interação, os modos como exploram os materiais, organizam seus movimentos e constroem relações com o ambiente e com as outras pessoas.

Essa observação atenta permite reconhecer que cada bebê possui um ritmo próprio, maneiras singulares de agir e diferentes formas de expressar suas necessidades, curiosidades e descobertas. Ao considerar esses aspectos, o educador pode planejar experiências mais significativas, que dialoguem com aquilo que as crianças demonstram em suas ações cotidianas, evitando práticas padronizadas e valorizando a diversidade de percursos de aprendizagem.

O registro pedagógico, articulado à observação, torna-se uma ferramenta fundamental para documentar essas experiências e dar visibilidade aos processos vividos no dia a dia. Por meio de anotações, relatos descritivos, fotografias ou portfólios, o professor acompanha trajetórias, identifica avanços, reflete sobre as intervenções realizadas e projeta novas possibilidades de ação educativa. Registrar, portanto, não é apenas relatar acontecimentos, mas produzir memória pedagógica, refletir sobre a prática e qualificar o planejamento.

Além disso, a documentação das experiências contribui para fortalecer o diálogo entre a instituição e as famílias, ao compartilhar os percursos vivenciados pelos bebês e evidenciar que as aprendizagens acontecem nas interações, nas explorações e nas pequenas conquistas cotidianas. Assim, observação e registro constituem práticas indissociáveis que sustentam uma pedagogia atenta às crianças, valorizando o cotidiano do berçário como espaço legítimo de investigação, relação, cuidado e educação.

O COTIDIANO COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Momentos como alimentação, higiene, repouso e deslocamentos também se configuram como situações educativas, pois, ao vivenciá-los, o bebê interage, comunica-se e participa ativamente do cuidado de si. Nessas ocasiões, estabelece vínculos de confiança com o educador, desenvolve gradativamente sua autonomia, toma consciência do próprio corpo e reconhece sensações, ritmos e necessidades.

A aprendizagem, nesse contexto, acontece nas relações construídas e na repetição significativa das experiências diárias, que oferecem segurança emocional e, ao mesmo tempo, alimentam a curiosidade investigativa. Ao serem conduzidos com sensibilidade e intencionalidade pedagógica, esses momentos cotidianos deixam de ser apenas ações de cuidado e tornam-se oportunidades de desenvolvimento integral, nas quais o bebê aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que o cerca.

No berçário, o cotidiano constitui-se como o principal espaço de aprendizagem dos bebês, pois é nas experiências diárias que eles constroem vínculos, exploram o ambiente, experimentam sensações e produzem significados sobre o mundo que os cerca. Momentos como a chegada, a alimentação, a troca, o repouso, as brincadeiras e os deslocamentos não são apenas rotinas organizacionais, mas situações ricas de interação, cuidado e educação, nas quais o bebê se sente acolhido, reconhecido e encorajado a participar.

Ao participar dessas vivências, o bebê desenvolve gradativamente a confiança, a autonomia e a capacidade de se relacionar com o

outro e com o espaço. Cada gesto acolhido, cada tentativa respeitada e cada descoberta compartilhada contribuem para a construção de aprendizagens que se dão de maneira integrada, envolvendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. A repetição das experiências cotidianas oferece segurança e previsibilidade, ao mesmo tempo em que possibilita novas explorações, permitindo que a criança amplie suas formas de agir, perceber e interagir.

Assim, compreender o cotidiano como experiência de aprendizagem implica valorizar as pequenas ações diárias como oportunidades educativas intencionalmente acompanhadas pelo educador, reconhecendo que é na continuidade das relações, nas interações significativas e nas explorações realizadas ao longo do dia que os bebês constroem conhecimentos, desenvolvem sua identidade e se constituem como sujeitos em processo de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o brincar como linguagem e experiência de aprendizagem no cotidiano do berçário permite reafirmar a importância de reconhecer o bebê como sujeito de direitos, competente e participante ativo de seu processo de desenvolvimento. Desde os primeiros meses de vida, a criança aprende por meio das interações que estabelece, das explorações que realiza e das experiências que vivencia em um ambiente que acolhe suas iniciativas e respeita seus ritmos.

O brincar, nesse contexto, constitui-se como eixo estruturante das práticas pedagógicas, pois é por meio dele que o bebê se expressa, investiga, experimenta e constrói sentidos sobre o mundo. Cabe ao educador organizar espaços, tempos e materiais de maneira intencional, observando e registrando as experiências das crianças, a fim de garantir situações que favoreçam a autonomia, a participação e o desenvolvimento integral.

Compreender o cotidiano do berçário como espaço educativo implica valorizar as ações aparentemente simples — o cuidar, o brincar, o interagir, o repetir — como experiências fundamentais de aprendizagem. Assim, o trabalho pedagógico na primeira infância consolida-se como prática que integra cuidado e educação de forma indissociável, promovendo vivências significativas que contribuem para a formação dos bebês como sujeitos ativos, curiosos e capazes de estabelecer relações com o outro e com o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e encantamentos na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2000.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

ROBERTA YOSHIHARA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões sobre altas habilidades e superdotação. É importante, ao considerar o comportamento de uma criança, compará-lo com outras crianças da mesma idade e não com o leque de crianças de sua classe ou série. Em qualquer série, as idades das crianças podem diferir quase um ano, e um ano pode fazer uma grande diferença na capacidade da criança de se auto-regular. Quando as crianças exibem comportamentos que associamos ao TDAH, é importante ter em mente que eles podem ser causados por outros fatores subjacentes. Uma criança desatenta pode se distrair com uma ansiedade crônica, uma situação preocupante ou dolorosa em casa ou porque está sendo intimidada no parquinho. Essas são todas as coisas pelas quais uma criança pode se envergonhar e se esforçar para manter segredo. Muitas crianças com altas habilidades e superdotação apresentam sinais do distúrbio antes de atingirem a idade escolar. Mas é na escola, quando eles estão tendo problemas para atender às expectativas de crianças de sua série, que a maioria é encaminhada para diagnóstico. O TDAH é uma das primeiras suspeitas quando o comportamento de uma criança em sala de aula ou o desempenho nos trabalhos escolares é problemático. Uma criança que parece incapaz de ficar quieta, que deixa escapar as respostas na sala de aula sem levantar a mão, que não termina a lição de casa , que parece estar sonhando acordada quando o professor dá instruções - esses são sintomas bem conhecidos do TDAH. É por isso que é importante que os professores e os pais estejam cientes da aparência de altas habilidades e superdotação na sala de aula e de como isso pode ser confundido com outras coisas que podem estar influenciando o comportamento de uma criança. Observar as crianças com cuidado é especialmente importante quando elas são jovens demais para poder articular o que estão sentindo. E encaminhar crianças em dificuldades para diagnóstico e apoio adequado também pode ajudá-las a ter sucesso na escola e em outras partes de suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades; Criança; Comportamento

INTRODUÇÃO

Altas habilidades e superdotação são termos usados para descrever pessoas que apresentam desempenho muito acima da média em determinadas áreas do conhecimento, da arte ou da criatividade. Esses indivíduos costumam demonstrar grande curiosidade, facilidade de aprendizagem e capacidade de elaborar soluções originais para problemas complexos. Muitas vezes, desde cedo, revelam interesses profundos em temas específicos e aprendem com rapidez, sem necessidade de tantas repetições.

Embora frequentemente associada apenas ao intelecto, a superdotação também pode se manifestar em talentos artísticos, liderança social ou habilidades psicomotoras. No entanto, possuir altas habilidades não significa que a vida escolar ou social seja simples. Pelo contrário, muitos desses estudantes enfrentam dificuldades de adaptação, desmotivação ou até isolamento, quando não recebem estímulos adequados. Por isso, é fundamental que o ambiente educacional reconheça e valorize esses talentos, oferecendo oportunidades de enriquecimento curricular, projetos diferenciados e apoio socioemocional.

A legislação brasileira prevê atendimento especializado para esse público, buscando garantir que suas potencialidades sejam desenvolvidas de forma plena. Quando estimuladas, pessoas com altas habilidades e superdotação podem contribuir de maneira significativa para a ciência, a cultura e a sociedade, trazendo inovação e novas perspectivas para os desafios do mundo contemporâneo.

Goldstein (2001) revela em seu artigo que pesquisas apontam diferenças significativas na estrutura e funcionamento do cérebro de

crianças com TDAH, em especial em áreas do hemisfério direito do cérebro, no córtex pré-frontal, gânglios da base, corpo caloso e cerebelo. O autor complementa:

As imperfeições orgânico-cerebrais também são apontadas por estudiosos. Supõe-se que um distúrbio da função do cérebro na primeira infância possa ser ocasionado por uma lesão a nível pré, peri ou pós-natal, no sistema nervoso central, na área do hipotálamo lateral (p. 54).

A lesão pré-natal indica a rubéola, a toxoplasmose, as infecções virais, as anemias, a desnutrição, a diabetes mellitus, a eclampsia, a hipertensão arterial, a insuficiência circulatória e renal e o alcoolismo.

O TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Para diagnosticar o TDAH, tipo desatento, necessita-se da observação de seis ou mais sintomas referentes a este subtipo e menos de seis sintomas de hiperatividade - impulsividade.
Já no TDAH, tipo combinado, a observação paira em seis ou mais sintomas do subtipo desatento e, seis ou mais sintomas do subtipo hiperativo impulsivo.
Abaixo segue o que se refere aos critérios de diagnóstico publicados no DSM- IV (1994, p.124):

Em relação a desatenção:
a) frequentemente denota dificuldade de prestar atenção a detalhes ou por descuidos comete erros em atividades escolares ou de trabalho;
b) geralmente tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
c) parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra;
d) tem frequentemente, dificuldade em seguir as instruções e não termina suas tarefas escolares, domésticas ou profissionais. Estas dificuldades não são mediante o comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções;
e) apresenta dificuldades para organizar tarefas e atividades;
f) Evita geralmente tarefas que exijam esforço mental constante;
g) perde com frequência materiais necessários ao trabalho escolar ou a outras atividades afins;
h) distrai-se facilmente com estímulos externos;
i) demonstra-se esquecido nas atividades diárias.

E em relação à Hiperatividade:
a) com frequência, agita as mãos, os pés ou se contorce no assento;
b) levanta-se durante a aula, ou em outras situações em que é necessário ficar sentado;
c) corre o tempo todo e sobe nas coisas, em situações impróprias;
d) tem dificuldade em brincar sossegadamente;
e) movimenta-se em demasia, parecendo estar "ligada à tomada elétrica";
f) fala em excesso.

Geralmente o TDAH é diagnosticado nas férias iniciais, no entanto, é preciso ressaltar que o diagnóstico em idade precoce deve ser realizado com muita cautela, visto que crianças pequenas possuem características comportamentais variadas devido ao ápice de desenvolvimento, que muitas vezes podem assemelhar ao transtorno.
Relatos de desatenção escolar ocorrem quando crianças com inteligência superior são postas em ambientes escolares pouco estimulados.

Quanto ao retardo mental, o diagnóstico adicional do transtorno somente deve ser dado, caso os sintomas de desatenção ou hiperatividade sejam excessivos para a idade mental da criança.
Á medida que as crianças crescem, os sintomas de excessiva atividade motora passam a ser menos comum, podendo os sintomas de hiperatividade limitar- se à inquietação ou a uma sensação intima de agitação ou nervosismo.
Goldstein (2001) cita que em primeiro lugar, é fundamental frisar que a abordagem do transtorno exige intervenções múltiplas. Na maioria das vezes é necessária a combina-

ção de várias das intervenções que seguem:

- Confirmação do diagnóstico e avaliação de outros diagnósticos associados que podem levar a modificações no tratamento. Isso pode exigir um parecer de um especialista e a realização de entrevistas mais aprofundadas, preenchimento de questionário e realização de testes neuropsicológicos incluindo testes feitos por fonoaudiólogos;
- Esclarecimento familiar sobre o TDAH;
- Intervenção psicopedagógica e/ou de reforço de conteúdos;
- Uso de medicação;
- Orientação e manejo para a família;
- Orientação e manejo para os professores.

Rohde e Benczik (1999), enfocam intervenções e esclarecimentos familiares sobre o TDAH, em relação aos tratamentos este é o primeiro passo. É fundamental para que noções erradas possam ser corrigidas e rótulos como os de preguiçoso e/ou burro possam ser removidos. Também possibilitam à família em momentos para que possam ventilar as suas angústias e as suas dúvidas sobre os vários aspectos deste transtorno.
Entretanto é ressaltado também que nada substitui a conversa individualizada com o profissional de saúde mental.
A conceitualização de alunos que demonstram habilidades ou competências acima da média, de acordo com a curva de distribuição normal, tem sido objeto de análise e discussão em círculos educacionais internacionais. Dependendo da concepção predominante desses alunos, o tipo de população que representam e, consequentemente, os mecanismos para sua identificação e intervenção serão determinados.
Habilidades elevadas não são simplesmente resultado de notas em testes, visto que a adaptação às circunstâncias ambientais exige recursos cognitivos

específicos que nem sempre se alinham aos perfis precisos e concretos de testes ou avaliações. Contudo, reconhece-se que um alto desempenho em uma bateria diagnóstica sugere que os recursos envolvidos no desenvolvimento dessas habilidades são generalizáveis a outras situações, e que a capacidade de usar efetivamente os recursos empregados na realização do teste depende da possibilidade de aplicá-los também a outras atividades mais relevantes dentro do contexto.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TDAH

Existem três tipos de comportamento envolvidos no TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. É claro que todas as crianças pequenas ocasionalmente têm problemas para prestar atenção aos professores e aos pais, ficando em seus lugares e esperando a sua vez. As crianças só devem ser diagnosticadas com TDAH se seu comportamento for muito mais extremo nessas áreas do que outras crianças da idade deles.
Esses sintomas do TDAH são divididos em dois grupos - desatento e hiperativo-impulsivo. Algumas crianças apresentam comportamentos desatentos e outras predominantemente hiperativas-impulsivas. Mas a maioria das pessoas com TDAH tem uma combinação de ambas, o que pode dificultar muito o trabalho na escola.
As estratégias a seguir ajudarão todos os alunos a aprender com mais eficácia, mas beneficiarão particularmente os alunos com TDAH:

- Considere uma apresentação criativa do material do curso
- Procure estimular uma variedade de sentidos, fornecendo, por exemplo, recursos visuais e experiência prática
- Vincule o material do curso a histórias pessoais, imagens visuais e sons
- Incentive os alunos a serem leitores ativos; sublinhar, destacar e anotar respostas e perguntas sobre sua leitura
- Incentive os alunos com TDAH a se sentarem perto da frente da sala de aula para minimizar as distrações
- Ajude os alunos a dividir tarefas e tarefas de leitura em pequenos pedaços gerenciáveis

- Incentive os alunos a estabelecer um espaço de estudo conducente a um aprendizado eficaz
- Sugira que os alunos desenvolvam hábitos de gerenciamento de tempo e organi-

zacionais, como escrever lembretes, manter diários e escrever listas

- Incentive os alunos a desenvolver uma rotina de estudo
- Forneça instruções claras e detalhadas sobre a estrutura do curso, datas importantes, requisitos de avaliação e disposições práticas, tanto na forma oral quanto na escrita
- Forneça listas de leitura o mais cedo possível. Ofereça orientação aos textos principais e permita um estudo aprofundado de alguns textos no lugar de estudos mais amplos
- Ensine usando uma variedade de formatos - folhetos, despesas gerais, planilhas, filmes, fluxogramas e diagramas
- Use o maior número possível de descrições verbais para ajudar os alunos a processar material escrito
- Considere usar cores diferentes para ajudar os alunos a processar informações visuais
- Forneça uma lista de termos e acrônimos de assunto
- Considere gravar palestras e seminários
- Repita e enfatize informações importantes.

Manter um olho atento no comportamento das crianças na sala de aula é importante não apenas porque afeta a aprendizagem - e potencialmente a capacidade de outras crianças da classe de aprender - mas também porque é uma janela para o desenvolvimento social e emocional. Quando as crianças estão fracassando ou lutando na escola por um longo período de tempo, ou agindo frustradas, sem obter ajuda, isso pode levar a um padrão de comportamento disfuncional que fica cada vez mais difícil de quebrar. É por isso que é importante que os pais obtenham um bom diagnóstico de um profissional de saúde mental que dedique algum tempo a considerar cuidadosamente o padrão de comportamento de uma criança e o que isso pode (e pode não) indicar. Ser não apenas cuidadoso, mas preciso em definir e tratar os problemas de uma criança quando jovem compensa muitas vezes a longo prazo.

DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM: CONHECENDO O TDAH

Segundo Rohde e Benczik (1999), os pais com frequência se queixam de que o relacionamento com seus filhos que apresentam TDAH é por vezes, difícil e desgastante, pois momentos de relação prazerosa são entrecortadas por inúmeros momentos de relação tensa, e tumultuada.

Algumas dicas são citadas pelo autor para tentar aliviar essa tensão, são dicas gerais e estratégias cognitivo comportamentais específicas para o manejo de comportamentos frequentemente encontrados nestas crianças, sem esquecer que estas estratégias dificilmente funcionarão sem a associação com intervenções psicoterápicas individuais ou familiares.

É importante que os pais percebam que seu filho está apresentando certas dificuldades, não porque são teimosos, mas porque o TDAH leva a criança a agir diferente do esperado. De nada irá adiantar exigir mais do que ele pode lhe dar.

Rohde e Benczik (1999), apresentam dicas para estabelecer prioridades, que para os autores significam observar três pontos importantes:

a) Qual é a dificuldade mais importante da criança ?
b) Qual a incomoda mais ?
c) Qual atrapalha mais o funcionamento dela ?

Os pais devem pensar e escrever todas as dificuldades da criança. Após fazer um ranking, colocando-as em ordem de prioridade, estabelecer uma estratégia de manejo para a dificuldade maior.

Resolver estas dificuldades e só então passar a dar atenção para o próximo.

- PENSAR ANTES DE AGIR

Tendo o TDAH comportamento impulsivo automaticamente os pais reagem de forma rápida, principalmente que nos dias de hoje as tribulações do dia a dia são muitas levando muitas pessoas agirem antes de pensar. Para os autores, frente a cada dificuldade da criança deve-se pensar qual é a melhor alternativa.

Devemos tomar como exemplo a criança

que na hora da refeição não para quieta, levanta-se várias vezes da mesa e derruba as coisas frequentemente.
Para os autores, quanto mais os pais pensarem antes de agir, mais chance o bom senso tem de prevalecer. Não esquecendo de que os pais são modelo de

identificação para seus filhos. É difícil pedir para que o filho pense antes de agir, se os pais agirem antes de pensar.

- USAR O REFORÇO POSITIVO ANTES DA PUNIÇÃO

Rohde e Benczik (1999), relata que experiência clínica demonstra que crianças e adolescentes com TDAH necessitam mais de reforço positivo do que estratégias punitivas.
Os pais muitas vezes preocupam-se, que ao lançar mão de estratégias de
reforço positivo possam estar "comprando" a criança.
Na verdade, tais estratégias refletem um princípio básico da relação interpessoal, ou seja, o da obtenção de direitos na medida em que os deveres são cumpridos.
Acima de tudo deve-se evitar as críticas constantes. Procurar reforçar o que há de melhor na criança e adolescente, pois poucas coisas são mais prejudiciais para a auto estima de uma criança do que viver em um ambiente em que apenas os erros são sistematicamente apontados.

- MANTER CONSTÂNCIA DE ESTRATÉGIAS

Manter constância de estratégia, significa, ter um ambiente previsível e constante, continuar mantendo a mesma estratégia por, pelo menos um mês, independentemente dos resultados obtidos.
Procurar manter ao mesmo tempo um ambiente com rotina diária, hora para fazer o dever de casa, hora para almoço e jantar, entre outras tarefas. Preparar a criança para qualquer mudança que quebre uma rotina (mudança de casa, ou de cidade, festas, entre outros). Como foi visto, estas crianças tendem a funcionar melhor em ambientes estruturados, constantes e previsíveis.

- PROPORCIONAR UMA ATIVIDADE FÍSICA REGULAR PARA O SEU FILHO

A atividade de física regular é fundamental para qualquer criança. É mais importante ainda naquelas com este Transtorno, especialmente quando os sintomas de hiperatividade são mais intensos. As atividades e jogos devem ser escolhidas nas quais possam aprender a conviver com regras e limites.

- ATENÇÃO SUSTENTADA

As crianças e adolescentes, com o Transtorno tem muita dificuldade em manter a atenção em uma tarefa por um período longo, especialmente se não for atrativa, é por esta razão que os autores citados enfatizam um horário de estudo de

no máximo uma hora por dia, pois quanto mais nova a criança, menor deve ser o período de tempo exigido em uma atividade.
Frente a todas as orientações aos pais acreditamos que a criança e/ou adolescente possam ter mudanças de comportamentos consideráveis, pois, o manejo com portadores de TDAH requer disciplina, auto-controle, determinação e principalmente acreditar que haverá progresso ao longo do tempo, o TDAH deva ser visto como crianças e adolescentes que necessitam de ajuda para vencerem os desafios que lhe foi colocado.

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Barrera et al. (2008, pp. 10-11) sintetizaram as características que identificam alunos de alta capacidade e consideram principalmente quatro áreas principais:

1. Inteligência. Capacidade de compreender e manipular símbolos e ideias abstratas, complexas e inovadoras. Compreendem rapidamente as relações entre estes e os princípios subjacentes. Processamento rápido de informações. Posse e construção de esquemas de conhecimento complexos e organizados. Habilidade superior para resolver problemas altamente complexos. Grande destreza em abstrair, conceituar, sintetizar, bem como raciocinar, argumentar e questionar. Grande curiosidade, desejo constante de compreender as razões por trás das coisas e uma ampla gama de interesses. Excelente memória. Desenvolvimento precoce e avançado das habilidades perceptivo-motoras, atencionais, comunicativas e linguísticas.
2. Criatividade. Flexibilidade em suas ideias e pensamentos. Abordam problemas

e conflitos a partir de diversas perspectivas, contribuindo com um grande fluxo de ideias, originalidade em suas soluções, trabalho altamente desenvolvido e flexibilidade na escolha de procedimentos ou na expressão e avaliação das opiniões alheias. Desenvolvem um pensamento mais produtivo do que reprodutivo. Possuem grande iniciativa, imaginação e criatividade.

3. Personalidade. Altamente perfeccionistas e autocríticos em suas tarefas e trabalho. Preferem trabalhar sozinhos e são muito independentes. Conseguem liderar grupos devido à sua convicção, poder de persuasão e autoconfiança. Possuem grande interesse em organizar e gerenciar equipes de trabalho. São persistentes em atividades e tarefas que os motivam e interessam. São sensíveis ao mundo ao seu redor e interessados em questões morais e justiça. Tendem a assumir a responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso. Demonstram independência e confiança em suas habilidades.

4. Aptidão acadêmica: aprendizes precoces com assistência mínima. Aprendem conteúdos novos e altamente complexos com facilidade e rapidez. Demonstram forte interesse em adquirir novos conhecimentos, capacidade para lidar com grandes volumes de trabalho e motivação para se destacar. Transferem prontamente o que aprenderam para novas situações e contextos, formulando princípios e generalizações. São capazes de direcionar seu próprio aprendizado. Começam a ler cedo e apreciam fazê-lo. Possuem excelentes habilidades de linguagem expressiva e receptiva, com um vocabulário rico e avançado para sua idade.

Automatizam com facilidade habilidades e procedimentos mecânicos, como leitura, escrita e aritmética. Demonstram alto nível de interesse em conteúdos de aprendizagem acadêmica, técnica ou social, dedicando-se continuamente à assimilação e ao aprofundamento, podendo até mesmo se especializar em um assunto específico de interesse.

Essa caracterização confirma o que outros autores já mencionaram, especialmente quando fica claro que as altas habilidades não são produto exclusivo de uma avaliação de QI – fatores cognitivos –, já que existem componentes, como criatividade ou personalidade, nos quais elementos não intelectuais entram em jogo e que podem se manifestar ou se desenvolver de acordo com os ambientes sociais e culturais em que o aluno se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o termo "alunos com altas habilidades e superdotação" é mais apropriado para os nossos tempos, pois aborda a heterogeneidade do grupo e o insere num contexto inclusivo, onde diferentes fatores ambientais podem determinar o seu desenvolvimento ou apresentar-lhes diversas barreiras à aprendizagem e à participação. Não desconsidera as necessidades específicas que esta população possa ter, nem a necessidade de criar sistemas de apoio que envolvam os diferentes atores e contextos com os quais interagem.

O conceito incorpora, em certa medida, características como precocidade, inteligência, talento e o conceito tradicional de superdotação. Este conceito baseia- se em aspetos da neurociência e do desenvolvimento cognitivo como fundamento, mas também os situa no contexto dos comportamentos e do desenvolvimento das competências necessárias para satisfazer as diversas exigências do contexto social e cultural.

O conceito de superdotação tem implicações importantes, como o reconhecimento de que a capacidade cognitiva não é o único fator determinante na manifestação e no desenvolvimento do potencial. Embora a capacidade cognitiva certamente forneça a base para certos comportamentos e conquistas, os fatores ambientais desempenham um papel crucial na maximização das habilidades. Essa perspectiva exige uma reflexão sobre os papéis das escolas, das famílias e da

comunidade — e seus diversos atores — na promoção do desenvolvimento ideal dessa população.

A maioria das crianças saudáveis é desatenta, hiperativa ou impulsiva ao mesmo tempo. É comum que crianças em idade pré-escolar tenham curtos períodos de atenção e

não possam continuar com uma atividade por muito tempo. Mesmo em crianças e adolescentes mais velhos, o tempo de atenção geralmente depende do nível de interesse.
Fornecer uma visão geral e uma análise do que o termo "altas habilidades" abrange leva a uma compreensão da população que está acima da média e para a qual, no dia a dia, mais opções podem ser identificadas para detecção precoce e intervenção adequada. As implicações do uso da conceituação atual podem ter repercussões enquanto alternativas de intervenção limitadas continuarem a ser oferecidas para o desenvolvimento de habilidades e enquanto crianças e jovens superdotados permanecerem excluídos de novas estratégias.

REFERÊNCIAS

BARROS, J.M.G. Jogo Infantil e Hiperatividade. Rio de Janeiro: Sprint, 2002. MATTOS, P. No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2004.
NEGRINE, A. A Coordenação Psicomotora e Suas Intervenções. Porto Alegre: Pallotti, 1987.
ROHDE, L. A.P. E BENCZIK, E.B. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
SILVA, A. B.B. Mentes Inquietas: Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas, Impulsivas e Hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A TRAJETÓRIA DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES

ROSÂNGELA GOMES DOS SANTOS

RESUMO
O Transtorno do Espectro Autista é uma síndrome que há mais de um séculos foi observada e descrita, mas só em 1980 aconteceu a publicação no Manual de Transtornos Mentais o DSM-III, porque nos manuais anteriores não houve uma referência especifica do Transtorno, após está publicação o TEA, passou ser uma síndrome difundida em todos os países e se tornou interesse para diversos pesquisadores ligados a vários âmbitos como a indústria farmacêutica, médicos, terapeutas, educadores e as instituições familiares etc. O objetivo deste trabalho foi investigar principalmente alguns dos marcos mais importantes que contribuíram para que chegássemos ao cenário atual, onde houve a popularização do assunto e a busca por diversas questões relacionadas ao Transtorno que trouxeram diversos avanços para a área educacional e da saúde. O método utilizado foi o de investigação e levantamento de dados, para a elaboração de hipótese e compreensão de novos conhecimentos esmiuçados na elaboração, análise e conclusão deste artigo. Existem diversas dúvidas sobre o Transtorno do espectro do autismo, qual foi a sua trajetória histórica e quais os avanços desde então? Onde os principais achados foram encontrados em livros, artigos e blogs que trazem os estudos, pesquisas e investigações sobre o transtorno. As conclusões trazem à tona a evolução de como todos os estudos contribuíram para Leis, tratamento e compreensão sobre o tema abordado, mas também mostrou que ainda existe um longo percurso a se percorrer principalmente na origem genética do TEA e como toda a sociedade precisa avançar em como tratar o transtorno.

PALAVRAS-CHAVES: Autismo, A História do Autismo, Autismo no Brasil, TEA, DSM

ABSTRACT
Autism Spectrum Disorder is a syndrome that has been observed and described for over a century, but it was only in 1980 that it was published in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III), because previous manuals did not specifically mention the disorder. After this publication, ASD became a widespread syndrome in all countries and became of interest to various researchers linked to several fields such as the pharmaceutical industry, doctors, therapists, educators, and family institutions, etc. The objective of this work was to investigate mainly some of the most important milestones that contributed to the current scenario, where the subject became popularized and the search for various questions related to the disorder led to several advances in the educational and health fields. The method used was investigation and data collection, for the elaboration of hypotheses and understanding of new knowledge detailed in the elaboration, analysis, and conclusion of this article. There are several questions about Autism Spectrum Disorder, its historical trajectory, and the advances made since then. The main findings were found in books, articles, and blogs that present studies, research, and investigations on the disorder. The conclusions highlight the evolution of how all studies have contributed to laws, treatment, and understanding of the topic, but also show that there is still a long way to go, especially regarding the genetic origin of ASD and how society as a whole needs to advance in how to treat the disorder.

KEY-WORDS: Autism, The History of Autism, Autism in Brazil, TEA

INTRODUÇÃO

A cada dia milhares de diagnósticos são emitidos em todo o mundo e ainda se sabe pouco sobre a origem da causa do Transtorno do Autismo, porém a demanda por tratamento terapêutico vem sendo cada vez mais recomendada, até mesmo antes do diagnóstico de TEA sair. O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-III em 1980 foi o primeiro a publicar sobre o autismo e após a sua publicação é que de fato iniciou um aprofundamento em pesquisas e estudos em todas as áreas para que se pudesse

compreender mais sobre o Transtorno. Já o DSM-5 publicado em 2013 trouxe mudanças significativas em relação a vários transtornos inclusive para o enquadramento do diagnóstico de autismo, forma englobado outros transtornos e outros aspectos, tornando maior o número de pessoas diagnosticadas com o TEA. Foram incorporados como autismo os seguintes transtornos: Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Não Especificado (TGD-NE).

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que tem suas características especificadas no DSM-5, manual de transtornos mentais mais recente, que norteia especialistas, como psiquiatras, neurologistas e psicólogos, no processo de avaliação e diagnóstico de pessoas em investigação do transtorno do espectro do autismo. Outros profissionais que atuam nas áreas da saúde e da educação também o utilizam para consultas, como, por exemplo, psicopedagogos, neurocientistas, fonoaudiólogos, entre outros. Os sintomas devem estar presentes desde os primeiros anos do indivíduo, pois o autismo não é adquirido ele já nasce com a pessoa. O diagnóstico do Espectro é clínico, são observadas algumas características clínicas como a rigidez na rotina ou a pessoa se desregula, a seleção alimentar, a dificuldade na comunicação e na interação social.

O autismo é um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais (Greenspan; Wieder, 2006 apud Assumpção Jr.; Kuczynski, 2015). Desde que foi descrito há mais de um século, foram divulgados vários artigos baseados em observação a indivíduos com especificidades muito parecidas que apontavam para o TEA, como por exemplo: isolamento extremo, possessividade, estereotipias e ecolalia, entretanto, considerava que esse conjunto de sinais se constituía em uma doença específica que relacionava com fenômenos da linha esquizofrênica. Em Viena, Áustria, Hans Asperger publicou sua tese de doutorado, descrevendo quatro crianças com características semelhantes, inclusive utilizando o termo – autista, para descrever seus sintomas. As descrições dos artigos publicados foram comparadas em 1981, quando Lorna Wing traduziu o artigo de Hans Asperger e o publicou em uma revista de língua inglesa (Lyon; Fitzgerald, 2007; Sanders, 2009 apud ASSUMPÇÃO JR., F. B. KUCZYNSKI, E. 2015).

Os artigos publicados ajudaram a compreender sobre o autismo, mas também para entender que ele já existia e era observado há décadas, e foram norteadores das pesquisas posteriores sendo revisitados nos dias de hoje.

O olhar sobre o transtorno pode ter sido equivocado em vários momentos na história, mas foram de extrema importância na forma que olhamos para o percurso de estudos e observação até aqui. Após as primeiras observações aconteceram muitas mudanças no olhar sobre as doenças mentais, mudando a nomenclatura e a forma de descrever e diagnosticar, esses avanços impulsionam a criação de Leis e direitos que possibilitaram uma melhoria na qualidade de vida desses indivíduos.

A inclusão é um tema de muita discussão que alcança diretamente o autista que necessita ser incluído na sociedade que ainda discrimina qualquer diferença que exista. A Lei Berenice Piana (nº 12.764/2012) instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Ela é um marco legal que reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais, garantindo direitos fundamentais como educação inclusiva, atendimento de saúde especializado, diagnóstico precoce e proteção contra discriminação. As leis que são implementadas para garantir acesso a inclusão da pessoa com diagnóstico de autismo pode modificar de forma positiva diversas áreas na vida da pessoa com o transtorno e também da sua família.

DESENVOLVIMENTO

Diante das inúmeras implicações relacionadas ao indivíduo com esse transtorno e do aumento dos diagnósticos em todo o mundo, torna-se cada vez mais importante a realização de investigações e pesquisas, a fim de possibilitar uma melhor compreensão

sobre a Síndrome do Espectro do Autismo (TEA).

O termo autismo origina-se do grego autós, que significa "de si mesmo", e foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler, em 1911, com o objetivo de descrever a fuga da realidade em pacientes acometidos por esquizofrenia. A palavra, que já vem sendo utilizada para denominar o espectro há algum tempo, foi bem escolhida, pois é possível observar que, em sua maioria, o autista vive em um mundo particular. Segundo o site do Hospital Albert Einstein: O Transtorno do Espectro Autista é apontado como um problema de saúde pública mundial pela OMS, pois é uma condição que altera o neurodesenvolvimento da pessoa autista. Assim, prejudica a organização de pensamentos, sentimentos e emoções, o que compromete a comunicação e a interação social do indivíduo. O termo "espectro" foi inserido ao nome do transtorno autista em 2013, por conta da diversidade de sintomas e níveis que as pessoas apresentam. Cada indivíduo com autismo tem seu próprio conjunto de manifestações, tornando-o único dentro do espectro. Esse termo é utilizado nos dias atuais e, no Manual DSM-5, alguns transtornos passaram a ser enquadrados como pertencentes ao transtorno do espectro autista na última edição, sendo eles: autismo infantil, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Após o enquadramento de mais transtornos como pertencentes à mesma síndrome, suas especificações se expandiram ainda mais, uma vez que as características dos indivíduos com autismo são bastante variadas. Essas singularidades fazem com que especialistas, como psiquiatras infantis e neuropediatras, precisem ser minuciosos em suas análises durante o processo de investigação de pessoas com hipótese diagnóstica de autismo para diagnosticar de maneira eficiente. Os critérios de observação variam conforme a idade de cada indivíduo; ou seja, quando se trata de bebês, crianças, adolescentes ou adultos, a investigação deve ser adequada para que se obtenha um diagnóstico correto. O profissional responsável pelo atendimento leva em consideração todo o histórico do indivíduo, geralmente relatado por seus responsáveis quando ainda não é adulto, visto que, para o enquadramento nesse transtorno, os sinais devem estar presentes desde a primeira infância.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) foi publicado pela primeira vez em 1952 pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) e não teve nenhum apontamento sobre Autismo, que só teve sua primeira referência em 1980 no DSM-III, mas a sua descrição era com nomenclatura de Transtorno Invasivo do desenvolvimento. O DSM-IV (1994) introduziu a Síndrome de Asperger como uma condição separada dentro do espectro autista. O DSM-5 (2013) unificou todas as formas de autismo sob o termo "Transtorno do Espectro Autista" (TEA), consolidando o conceito de espectro e abrangendo diversas manifestações do autismo em um único diagnóstico. Porém entre os intervalos dessas publicações, houve durante décadas uma avaliação errônea é cruel que sugeria que o transtorno do espectro autista, não era uma causa biológica e sim emocional, causada pela forma fria que era educada as crianças de, apontando às mães desses indivíduos como as "mães geladeiras" essa teoria durou durante às décadas de 1940 à 1960 e ainda continuou influenciar até 1970, o responsável pelo uso desse termo foi Bruno Bettelheim. Só em 1964 que o psicólogo Bernard Rimland publicou um livro Autismo Infantil que derrubou a teoria sobre o autismo ser causado por um transtorno emocional e ambiental para a compreensão que se trata de um transtorno biológico. As pesquisas que o psicólogo realizou em torno do precursor sobre a teoria genética sobre o autismo, ele foi também o consultor do do filme Rain Man de 1988 que foi a primeira grande produção de Hollywood sobre o autismo. No final dos anos 70, foi introduzido o termo espectro do autismo por Lorna Wing, que iniciou as pesquisas sugerindo que a condição não era um bloco único, mas variava em severidade e manifestação. Outro grande marco se trata da publicação no ano de 1980 no DSM-III onde estava ali especificado o transtorno do espectro do autismo. Depois que houve o reconhecimento no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais que iniciou o aprofundamento dos estudos em

torno do autismo e hoje tivemos um grande avanço em todos os âmbitos como saúde, educação, terapias e vida social desses indivíduos. A década de 1990 trouxe novos questionamentos. Começou a se discutir se o déficit primário no autismo não seria um déficit afetivo em vez de um déficit cognitivo. Os trabalhos de Hobson (1990)

Em 2013 ocorreu a divisão em grupos de critérios que são analisados na investigação e observação pelos profissionais que investigam as pessoas suspeitas de ter a síndrome, que são a socialização, os movimentos estereotipados e a ausência da fala. E dentro de cada um dos grupos se estende outras questões comportamentais que são analisadas para determinar ou não, se a pessoa é autista e em qual o grau de suporte que ela se encaixa. A busca pelo diagnóstico é um processo longo e dificultoso, pois ele geralmente é realizado por uma equipe multidisciplinar que levantam as hipóteses, mas quem vai dar o diagnóstico é um especialista como neuropediatra ou um psiquiatra infantil que leva em conta os relatórios de profissionais e a anamnese realizada com os responsáveis.

A dificuldade no desenvolvimento da linguagem e de socialização é o mais observável nas pessoas com a síndrome, porém podemos observar vários outros prejuízos, a dificuldade de nuances sociais como reconhecer o tom de voz e a linguagem corporal que pessoas típicas não tem dificuldade de compreender, a pessoa com TEA, tem pouca aptidão para compreender ironias, duplo sentido ou metáforas. A dificuldade se expande para entender as emoções do outro e também de expressar as próprias emoções, evitam contato visual e assim dificulta a leitura de expressões faciais, pois desde o nascimento, ou seja, desde muito pequeno a pessoa evita o olhar direto, e assim acabam não aprendendo a fazer a leitura das nuances e expressões faciais que muitas vezes falam mais que as palavras.

O autista dentro de suas singularidades tem dificuldade de fazer amizades e muitas vezes acabam optando por realizar atividades individuais, por isso todos os tipos de relacionamento são prejudicados por este fator, como as relações familiares, sociais e amorosas.

A especificidades dos autistas sabemos que em ambos os grupos elas variam de cada indivíduo, mas sabe-se que suas características são muito marcantes principalmente nas questões relacionadas aos padrões comportamentais restritivos e repetitivos, essas repetições não necessariamente são em relação ao movimento ou mobilidade, pode ser também na fala, podendo repetir palavras ou frases. Os interesses por objetos específicos como por exemplo dinossauros, animais marinhos são exacerbados, essa concentração acontece por objetos ou por temas, onde desconsidera os outros objetos e ignora todo tipo de investimento sobre outros assuntos, só o que é interessante é o que se refere ao determinado objeto ou assunto. Essa intensificação no interesse é mantida por um longo tempo, assim como o apego a rotina, essa rotina muitas vezes também em relação a um trajeto que é realizado, se ocorrer a mudança na trajetória, rotina, lugares ou até mesmo de um cômodo para outro, ele não aceita essa mudança com facilidade, e esse processo de aceitação de mudança pode desencadear uma desregularização do indivíduo.

A criança com TEA apresentam geralmente uma forma diferenciada de brincar com os brinquedos, de forma incomum como por exemplo enfileirar carrinhos ou até mesmo lápis de cor, separando os objetos por tamanhos ou cores, muitos brinquedos também são utilizados apenas para girar as rodinhas com as mãos ao invés de ser usados para percorrer um percurso, pois o seu interesse é o movimento de girar as rodinhas por um longo tempo e assim o objeto perde sua funcionalidade tradicional que é desconsiderada. Observa-se também uma sensibilidade sensorial como sentir cheiros, escutar os sons, excesso de luz e com texturas, que podem resultar em reações exageradas e incomuns.

Os apontamentos relacionados servem de parâmetros para o diagnóstico e o entendimento do nível de comprometimento que o indivíduo possui, o DSM-5 de 2013 foi o responsável por classificar em nível de comprometimento com a vida funcional e determinado o suporte necessário a cada pessoa com a síndrome. Sendo assim o documento não determina, mas serve de consulta para

esclarecer e principalmente em dar a devida importância que esse transtorno tem para toda sociedade que necessita lidar com as dificuldades e também, observar que o espectro não limita essas pessoas, e que elas podem contribuir com o desenvolvimento dessa mesma sociedade.

Segundo o DSM-V os níveis de suporte foram especificados em três que são eles:

Nível 3 – requer suporte intenso, pois tem graves déficits em comunicação verbal e muitas vezes não são verbais, ocasionando graves prejuízos no funcionamento social, pois possui pouco interesse por essas trocas. Comportamentos repetitivos e rituais imutáveis que interferem em todas as esferas. Grande desconforto quando as rotinas e rituais são alteradas, dificuldade de aceitar redirecionamento ou mudar de interesse.

Nível 2 – requer suporte grande, pois tem graves déficits em comunicação social verbal e não verbal que surgem sempre, dificuldade de se relacionar com meios sociais mesmo com interferência. Desconforto e frustração visíveis quando rotinas são interrompidas, o que dificulta o redirecionamento dos interesses restritos.

Nível 1 – requer suporte, tem o déficit social que ocasiona prejuízos, existe a a dificuldades em iniciar relações sociais e quando há interesse é pouco. possuí os rituais e comportamentos repetitivos que interferem de modo acentuado no funcionamento em vários contextos. Existe a resistência na interrupção dos rituais e o redirecionamento de seus interesses fixos.

Os níveis de suporte são descritos no diagnóstico da síndrome e podem variar no decorrer da vida do indivíduo, pois as intervenções terapêuticas podem diminuir seus sua intensidade, e também podem observar os estereótipos que não foram observados no diagnóstico.

A causa do autismo ainda é fonte de muitas pesquisas e as investigações visam a possibilidades de medicações e terapias eficazes ou mesmo intervir no gene que poderia causar o autismo, diante de muitos estudos existem uma linha que aponta para a genética e a hereditariedade sendo a causa do transtorno. Essa linha de investigação demonstra que os indivíduos com autismo têm esse gene nos cromossomos na composição do DNA e que são encontrados também no DNA dos seus pais. O que também é observável é que a síndrome demonstra que o índice de meninos é muito maior que o de meninas, a frequência do quadro é cerca de quatro vezes maior em meninos do que em meninas (Smalley, 1997). o que revela esse fenômeno é que o autismo em meninas é mais imperceptível dificultado o diagnóstico e assim assinala o maior índice de meninos diagnosticado.

A partir dessas descobertas sucessivas, duas importantes implicações surgiram. Em primeiro lugar, surgiu o consenso de que a investigação sistemática de condições médicas e anomalias cromossômicas deveria se tornar parte essencial da abordagem diagnóstica das crianças avaliadas por suspeita de autismo. Em segundo lugar, o autismo passou a ser considerado uma condição heterogênea sob o aspecto etiológico (Rutter, 2000 apud ASSUMPÇÃO JR., F. B. KUCZYNSKI, E. 2015). Infelizmente o fato é que a etiologia do autismo segue sendo ignorada, por mais que a comunidade científica empenhada em inúmeros estudos tenta desvendar os possíveis fatores genéticos a ele associados. No entanto, a ausência da identificação de um possível fator genético causador não invalida outras evidências que reiteram a etiologia genética como altamente provável. Assim, temos vários autores apontando para: na alta associação de autismo a retardo mental (até 80% dos casos); na alta incidência de convulsões nessa população (média de 35%); nos níveis séricos aumentados de serotonina; no tamanho aumentado do encéfalo; na diminuição da quantidade de neurônios e sinapses em amígdala, hipocampo e cerebelo (Kemper, 1998 apud ASSUMPÇÃO JR., F. B.KUCZYNSKI, E. 2015). Hoje muitas especulações sobre o transtorno são realizadas no olhar empírico, mas a ciência faz avanços em relação a compreensão da Síndrome, mas não em como evitar esse transtorno como uma preparação intra uterina ou uma vacina. Porque a causa é ainda um enigma que muitos buscam sequenciar, mas não chegam a um denominador comum, o que implica em uma busca frustrante e ao mesmo tempo intensa e interessante para vários profissionais que atuam nessas pesquisas. O avanço no tratamento também

não é muito promissor, porém as terapias são vistas como o melhor caminho para o tratamento, as terapias possibilitam um entendimento de mundo que sem essas possibilidades fica ainda mais difícil a autonomia desses indivíduos e quanto mais cedo se tem o diagnóstico e o início das terapias melhor os resultados que se pode obter dos pacientes. Então precisa haver uma intensificação de preparo para os profissionais que podem realizar essas observações como professores de primeira infância que têm contato diário com bebês e crianças que quando estão fora dos padrões típicos que se estabelece nos marcos infantis sejam investigados de maneira criteriosa. As intervenções terapêuticas podem otimizar o aprendizado do bebê, da criança e do adulto e vai influenciar na qualidade de vida da pessoa. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), precisa ter um diagnóstico criterioso que quando é fechado o tratamento deve ser escolhido de forma adequada e geralmente é diferenciado de cada pessoa, por conta da sua singularidade. O diagnóstico é um percurso marcado por momentos de muitas idas aos consultórios e muitas vezes ocorrem com os apontamentos as comorbidades que aflige os autistas como: transtorno de ansiedade; transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); transtorno obsessivo compulsivo (TOC); déficit de linguagem; deficiência intelectual; (DI) transtornos gastrointestinais e alterações alimentares; episódios depressivos; distúrbios neurológicos como epilepsia e distúrbios do sono e alterações sensoriais. Bodfish e cols. (2000) relatam que 94% dos indivíduos autistas apresentam pelo menos um tipo de comportamento compulsivo, esse comportamento compulsivo aparece na forma de comportamentos repetitivos que são acompanhados de ansiedade, durante a repetição do comportamento ou quando impossibilitado de fazê-lo, essas comorbidades são as mais comuns citadas no autista. As comorbidades são muito relativas e pode modificar de forma acentuada cada pessoa que tem o transtorno do neurodesenvolvimento, as características que modificam a necessidade de suporte de casa pessoa, pois um exemplo é a pessoa que tem o autismo e a comorbidade do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade que também pode ser diferenciado se ele é mais desatencioso ou impulsivo, se é por exemplo mais hiperativo e ainda muitas vezes podem ter mais de uma comorbidade. A alteração no sono, por exemplo, altera todo o comportamento de uma pessoa que não consegue ter um descanso real ao dormir e não consegue armazenar de fato seus aprendizados diários. Não podemos deixar revelar as questões que envolvem toda essa família que recebe o diagnóstico, pois toda a sua estrutura é modificada, as questões de saúde psicológica e a forma ideal para cada contexto lidar com as idas às terapias e as medicações quando necessária. Outro meio que também precisou e precisa se modificar é a escola, lugar extremamente importante para o desenvolvimento principalmente social e acadêmico. As expectativas que são criadas no nascimento de uma criança são avaliadas desde a chegada, pois vai se percebendo algo diferente no bebê que nasce com autismo que às vezes a família fica sem saber como explicar, pois o autismo é uma condição que o bebê já nasce e vai perdurar por toda a vida, dependendo do nível de comprometimento e de como foi tratado desde o nascimento vai colaborar para que ele se torne um adulto mais ou menos funcional. E esse trabalho ocupa a mente dos pais e educadores de autista, pois não se pode romantizar o autismo. Tentar agrupar a gama de alterações comportamentais em indivíduos com transtornos do espectro do autismo (TEA), para encontrar uma teoria cognitiva que possa reduzir as dezenas, ou mesmo centenas, de manifestações comportamentais dos transtornos do espectro do autismo a um ou dois processos mentais subjacentes, tem sido a proposta de diferentes grupos de pesquisa. Sendo assim, temos infelizmente muitas pesquisas em volta do Transtorno do Espectro Autista e pouco resultado significativo de como ele acontece e de como evitar e se não se pode evitar como lidar, como tratar.

Em relação ao autista no Brasil aconteceu um desenvolvimento visível principalmente na busca de políticas públicas que abranja apoio e acesso a tratamento terapêuticos, acesso a medicação que possibilite qualidade de vida e também a inclusão no meio escolar. Todas essas ações fizeram com que

a sociedade cada vez mais se mobilizasse para encontrar maneiras de contribuir com as pessoas que nascem com o transtorno do neurodesenvolvimento, essa condição está em todas as classes, unificando sua luta.

O Brasil passou a realizar estudos e investigações sobre o TEA a partir da década de 1980 e vieram através da psiquiatria e psicanálise que associa os estereótipos comportamentais, emocionais e psicológicos do autismo a "encefalopatias" ou "psicoses infantis".

Em 2022 foi feito pela primeira vez um mapeamento pelo IBGE que ajuda a quantificar as pessoas com TEA, assim é mais fácil criar novas políticas públicas com o mapeamento que totalizou 2,4 milhões sendo 1,4 milhões do sexo masculino e 1milhão do sexo feminino. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.145/15) cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que aumenta a proteção aos portadores de TEA ao definir a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. O Estatuto é um símbolo importante na defesa da igualdade de direitos dos deficientes, do combate à discriminação e da regulamentação da acessibilidade e do atendimento prioritário. e a lei que entrou em vigor 13.977/20, conhecida como Lei Romeo Mion. O texto cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), emitida de forma gratuita, sob responsabilidade de estados e municípios. O documento é um substituto para o atestado médico e tem o papel de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana. Essas duas leis são demasiadamente importantes para a inserção da pessoa com o TEA ser reconhecida e acolhida em seus direitos e podendo ter acesso aos facilitadores para garantir seu desenvolvimento integral de forma eficaz. Em 2020 A nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID 11, segue o que foi proposto no DSM-V, e passa a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento, a necessidade dessa implantação é justificável. pois no Brasil o manual que se segue não é DSM e sim o Manual de Classificação Internacional de doenças. Embora o espectro do autismo não tenha cura, existem tratamentos que podem melhorar a vida dessas pessoas, por isso, se faz importante difundir o assunto de maneira correta para que as pessoas possam buscar ajuda e conseguir o diagnóstico o quanto antes. Através do diagnóstico ter acesso ao tratamento, medicações e auxílios quando necessário, pois apesar de não existir medicações específicas para o autismo há medicações para auxiliar alguns problemas que geralmente acontecem como ansiedade, depressão, hiperatividade, alteração de humor e outros. As medicações auxiliam para tratar questões pontuais, que podem estabilizar o indivíduo que responde melhor às terapias. As terapias ocupacionais são as que mais contribuem para inserir o autista ao meio da comunicação, da sua expressão e assim a sua socialização. Focada em estimular o indivíduo a participar da vida social e despertar o interesse em se relacionar com o outro a perceber o seu redor, o seu entorno, descobrir outros interesses e aos poucos também melhor o hiperfoco. Descobrir o autismo, receber o diagnóstico pode facilitar essa compreensão de si e principalmente das pessoas que convivem com o autista que algumas vezes fazem julgamento de comportamento como se fosse apenas um detalhe na educação recebida pela família e escola. A partir desse passo importante do diagnóstico as possibilidades de tratamento e de como vai ser tratado se altera, pois passa a ter acesso a possíveis tratamentos. Uma das terapias que é muito utilizada é o ABA, ela consiste em modificar o comportamento através de reforço positivo, ensinar habilidades e aumentar a autonomia. Os responsáveis pela pessoa com autismo é que ele conquiste autonomia para facilitar o seu o desenvolvimento e assim poder ser constituir com suas singularidades no mundo e na sociedade de maneira pertencente. Ter sua habilidade de se cuidar sozinho, mas também emocional e psicológica. Cabe todos os âmbitos da sociedade se adaptar a essa condição de ser de cada autista, compreender, acolher e respeitar em suas diferenças, facilitando sua imersão em todos os ambientes e espaços.

CONCLUSÃO

Os estudos realizados para a elaboração deste artigo elucidaram alguns marcos importante da história e também sobre o grande progresso que aconteceram em vários âmbitos o em relação aos apontamentos sobre o Transtorno do Espectro Autista, esses avanços foram na área da saúde, educação e também em relação aos meios sociais. Após a publicação sobre o transtorno no DSM-V em 1980 houve uma popularização do assunto TEA, impulsionando o interesse sobre tudo que o circunda. A publicação no manual foi um divisor de águas para a busca de métodos que possam ajudar em uma intervenção medicamentosa, terapêuticas e pedagógica que pudessem garantir maior inclusão a esses indivíduos. Os levantamentos de dados apontaram que não só evolução científica, mas as políticas públicas tiveram que se ajustar a demanda cada vez maior de pessoas diagnosticadas com TEA, criando tratamentos que melhorasse o desenvolvimento dessas pessoas e leis que possam protege-las, assim reconhecendo o autismo como deficiência para todos os efeitos garantindo direitos fundamentais como educação inclusiva, atendimento de saúde especializado, diagnóstico precoce e proteção contra discriminação. O Brasil passou a realizar publicações e a se aprofundar a partir de 1980, apesar de coincidir com a publicação do Manual de diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais. O Manual que é utilizado para pesquisa é o Classificação Internacional de Doenças que conhecemos como CID, sendo ele o norteador ele aponta as principais questões relacionadas ao autismo, alguns sinais comuns que incluem dificuldades na comunicação e interação social, padrões comportamentais restritivos e repetitivos. A evolução científica, a origem genética e a aceitação social plena ainda são fronteiras a serem exploradas variam significativamente entre as pessoas. Como visto o TEA é uma condição que afeta o neurodesenvolvimento da pessoa e também um grande problema para a sociedade, sendo assim quanto antes for diagnosticado melhor será a chance de profissionais especializados possam fazer intervenções que melhorem a qualidade de vida da pessoa com o espectro, quanto mais cedo, mas intervém de maneira positiva o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

Almeida, S.R.Mariana. Diagnóstico do autismo no cid 11, cid 10 e dsm-v/Instituto Inclusão Brasil. 2019. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-do-autismo-no-cid-11-cid-10-e-dsm-v/> Acesso em 01 fev.2026

Assumpção Júnior, Francisco Baptista Autismo infantil: novas tendências e perspectivas / Francisco Baptista Assumpção Júnior, Evelyn Kuczynski. -- 2. ed. -- São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

Brasil. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Legislativo, 28 de dezembro de 2012. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 01 fev.

Greenspan; Wieder, 2006 apud ASSUMPÇÃO JR., F. B. KUCZYNSKI, E. 2015. Teorias Afetivas e Autismo CAPÍTULO 6 pg 72

Marjorie, J.Kostelnik. Guia de Aprendizagem e Desenvolvimento Social da Criança, Edição Especial. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

Marra, R. Alexandre. Vida Saudável/Espectro autista: Entenda por que é um espectro e como é o transtorno. Albert Einstein, 2025. Disponível em:<https://www.einstein.br/n/vida-saudavel/espectro-autista> Acesso em: 04 fevl. 2026

O que é o Autismo, Marcos Históricos/Autismo e Realidade.2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/> Acesso em 24 Jan.2026

Piletti, Nelson. Psicologia da Aprendizagem: Da teoria do condicionamento ao Construtivismo. 1.ed. 3 impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

A BIOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROSILANE BRANDÃO TANAKA

RESUMO
Este estudo busca refletir sobre o papel da Biologia na formação de práticas alimentares entre jovens e crianças. Dentro da área de Educação Alimentar e Nutricional, o indivíduo é exposto, desde o nascimento até a fase adulta, a normas de conduta e estímulos, tanto favoráveis quanto desfavoráveis, que influenciam diretamente suas escolhas e o consumo de alimentos. Assim, configura-se como uma estratégia essencial para a preparação do ser humano ao longo da existência. Trata-se de uma abordagem pedagógica que possibilita reconhecer a relevância da necessidade básica de se alimentar e conduz à revisão dos costumes ligados à própria dieta. A Educação Alimentar e Nutricional deve ter como objetivo incentivar ou transformar hábitos de alimentação, envolvendo todos os integrantes do ambiente escolar: estudantes, familiares, docentes e gestores. A Biologia pode contribuir significativamente para o entendimento dos processos fisiológicos e metabólicos envolvidos na nutrição, favorecendo escolhas alimentares mais conscientes. O estudo dos nutrientes, da digestão e da absorção dos alimentos proporciona aos alunos maior clareza sobre o impacto da alimentação na saúde, promovendo autonomia e responsabilidade no cuidado com o próprio corpo.
PALAVRAS-CHAVE: Biologia; Digestão; Práticas Alimentares.

INTRODUÇÃO

Educar sobre a necessidade e importância de uma boa alimentação implica: descobrir e erradicar crenças, mitos e comportamentos errôneos, promover uma maior consciência dos múltiplos papéis dos pais que os alimentos desempenham ou devem desempenhar nas várias esferas da vida, saúde, aprendizagem, produção, distribuição e consumo de alimentos. É a ênfase que a educação deve assumir, sobretudo na infância, na promoção de conceitos, atitudes e comportamentos claros e fundamentais em relação à alimentação, e o professor de Biologia pode auxiliar de forma significativa para uma alimentação saudável.

Atualmente, os principais problemas nutricionais da população devem a dois fatores fundamentais: (a) deficiências que levam a diferentes graus de desnutrição; e (b) excessos ou desequilíbrios que resultem em diferentes transtornos. As causas desses aspectos da realidade alimentar são múltiplas e seus efeitos sobre a saúde da população em geral impedem a consecução de objetivos por meio de programas educacionais, científicos e industriais.

A biologia como parte fundamental para se estudar a respeito da vida humana e animal nos ajuda a percorrer caminhos em busca de uma alimentação adequada desde pequenos.

A espécie humana necessita de uma dieta variada para garantir uma nutrição adequada. O consumo de uma variedade de alimentos em quantidades adequadas é essencial para a manutenção da saúde e do crescimento da criança. Para ingerir uma dieta variada, além da disponibilidade dos alimentos, é fundamental a formação dos hábitos alimentares. (BRASIL, 1998, p.36).

Para que se trabalhe com a alimentação saudável nas escolas é necessário que os responsáveis pelas crianças dentro da instituição escolar trabalhem de forma prazerosa, na qual a criança sentirá vontade em comer certos tipos de alimentos que não apreciam e recusam.

Dessa forma, os projetos das escolas deveriam propiciar a criança informações de forma lúdica, sobre os alimentos, a higiene com o corpo e com o ambiente, orientando os alunos sobre o exagero que a mídia transmite por meio de propagandas, desenhos e programas de televisão para aumentar o consumo de muitos alimentos que não são saudáveis e podem prejudicar a saúde.

A forma como a criança se alimenta nos primeiros anos de vida está diretamente ligada

ao seu estado de saúde e ao desenvolvimento nutricional, sobretudo nos menores de dois anos. A prática de oferecer apenas o leite materno até o sexto mês e, posteriormente, acrescentar à rotina alimentar produtos disponíveis no ambiente doméstico, constitui a orientação indicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para crianças em escala global. Essa diretriz baseia-se no entendimento de que, até meio ano de idade, o leite da mãe supre plenamente as exigências nutricionais do bebê e ainda contribui para a defesa contra enfermidades. Passado esse período, a introdução de alimentos adicionais busca ampliar, em especial, o aporte energético e de micronutrientes, mantendo o aleitamento natural até que a criança complete entre 12 e 24 meses. (OLIVEIRA et al., 2005, p.460).

Percebe-se que a intervenção das escolas para uma alimentação saudável é fundamental, estimulando as crianças desde a Educação Infantil a alimentarem-se de forma adequada.

A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem como pano de fundo a Educação Pré-Escolar, que se oficializa como o primeiro nível do sistema educacional básico.

O Currículo da Educação Inicial concebe a educação como um desenvolvimento humano contínuo que se realiza por meio de processos de ensino e aprendizagem, entendidos como uma unidade complexa de natureza humana integral, de forma que corresponda aos níveis e modalidades, aos momentos de desenvolvimento do ser humano nas ordens física, biológica, psíquica, cultural e social, que ocorrem em períodos sucessivos, nos quais cada um engloba o anterior para criar as condições de aptidão, vocação e aspiração para ser atendido pelo sistema educacional.

O aspecto integração refere-se ao cuidado, educação, proteção de seus direitos, higiene, recreação, nutrição e saúde infantil, sob a co-responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

Dessa forma, a Educação Inicial contribui para a socialização de crianças, participando de seu processo de vida para que tenham oportunidades de adquirir pais sociais e culturais que lhes permitam integrar e transformar a sociedade em que vivem e se desenvolvem.

Coerente com essas abordagens, o professor desempenha um papel decisivo para que as relações ocorram, planeje e participe de um ambiente que promova experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento infantil, para ou que: a) promova a organização de um espaço físico, oportunizando-o. enquanto as crianças vivem experiências de aprendizagem; b) organiza uma rotina diária facilitando as experiências de aprendizagem; c) promove interações com e entre homens e mulheres, com materiais e como ambiente social e cultural, em situações estruturadas e não estruturadas que são planejadas; dimensão relacional; e d) planeia as atividades a realizar nos diferentes espaços, tendo em conta a natureza individual e grupal e o tipo de experiências que são promovidas: dimensão funcional.

Partindo da referência de que a Educação Inicial contribui para a formação integral de homens e mulheres no contexto da ação conjunta e coordenada das diferentes redes de cuidado da comunidade e da família.

Nesse sentido, é importante considerar que: hábitos alimentares, higiene e estilos de vida saudáveis; são assimilados e integrados à personalidade durante os primeiros anos, consolidando-se e perdurando na idade adulta.

Os hábitos proporcionam às crianças: (a) a capacidade de elaborar seus próprios traços pessoais de forma original, ao mesmo tempo em que os identificam com o grupo social em que nasceram, com seus valores e cultura; (b) tornam-se um recurso para agilizar suas operações mentais e torná-las mais criativas; (c) fornecem quadros de referência e diretrizes para o comportamento em diversas e diferentes situações; (d) fornecem à estrutura mental da criança uma estrutura sólida a partir da qual o progresso do pensamento se torna possível; (e) os hábitos mantêm o equilíbrio psíquico das crianças e aumentam suas chances de desenvolvimento e aprendizagem; e (f) os hábitos tornam

mais fácil para a criança comparar seu comportamento com o de outras crianças do seu grupo, também com o que os adultos fazem. Em relação aos alimentos e especificamente por meio da absorção dos alimentos, a criança estabelece os primeiros contatos com a realidade do mundo exterior. Comer é também a atividade por meio da qual se desenvolvem as primeiras relações pessoais e em torno da qual a criança vivencia e vivencia os primeiros conflitos de compreensão com os outros e a ruptura da comunicação. Esta situação, por vezes, produz consequências profundas para a sua socialização e, em algumas, riscos perigosos que devem ser evitados.

A escola, portanto, tem papel fundamental na aprendizagem de bons hábitos alimentares. Nesse sentido, é preciso considerar que é mais fácil consolidar hábitos saudáveis precocemente, antes que as crianças adquiram comportamentos negativos, pois mudar conhecimentos, atitudes, valores e padrões de comportamento inadequados leva muito mais tempo e requer também uma ordem ou metódico estratégia, se você deseja alcançar resultados positivos.

A escola, principalmente na formação inicial, tem papel fundamental na formação de hábitos alimentares adequados, sua ênfase, portanto, deve estar voltada para a erradicação de práticas inadequadas e mitos sobre a alimentação, e promover um maior senso crítico em relação à alimentação. Um recurso para atingir esses propósitos é a alimentação das crianças na escola, as práticas e estratégias educativas que se desenvolvem em torno dela, seu reforço permanente, maior diversificação nas atividades propostas, vinculadas a outras áreas de aprendizagem e que participação da família. Para isso, o professor deve ter plena consciência de que seus gostos, valores e atitudes influenciam o comportamento da criança em relação à alimentação.

Portanto, a formação de hábitos alimentares saudáveis desde a infância deve ser compreendida a partir de uma estrutura integrada, e em constante evolução, de percepções, imagens, memórias, ideias, emoções e necessidades.

As políticas públicas devem ter um enfoque diferenciado na forma como a população é compreendida ou desenvolvida, com maior ênfase no processo de formação de crianças de 0 a 6 anos, maior investimento na temática da educação alimentar e nutricional e maior participação dos órgãos de gestão a nível nacional e regional.

A alimentação é uma indústria, que lida com a produção de alimentos, sua distribuição, comercialização, centros de abastecimento, a seleção de famílias, ou mulheres, a manipulação de alimentos em casa e integra um conjunto de fatores que não podem ser separados.

Uma alimentação saudável permite reforçar os valores culturais de uma sociedade ou grupo social em particular, o que está acontecendo com a população, mudando padrões alimentares tradicionais devido, em grande parte, à facilidade da indústria alimentícia, à desvalorização, ou sacrifício, à ineficiência e perda de prestígio que a sociedade atribui falsamente à cozinha tradicional. Daí a importância de promover a cultura gastronómica.

Assim, a Educação Alimentar e Nutricional deve visar a promoção ou modificação de hábitos alimentares, envolvendo todos os membros da comunidade educativa, crianças, pais, professores, gestores e sociedade em geral. Educar sobre a necessidade e importância de uma boa alimentação implica: descobrir e erradicar crenças, mitos e comportamentos errôneos; conhecimento, respeito e valorização da cultura gastronômica. A educação alimentar e nutricional deve ser prioridade nas políticas públicas existentes e novas. Deve-se promover projetos político-pedagógicos que tenham como foco a alimentação, nutrição e educação nutricional, a formação de professores e especialistas na área, enfatizando a responsabilidade do Estado na regulamentação da publicidade de produtos alimentícios destinados ao público infantil.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E AS ATIVIDADES QUE PODEM SER TRABALHADAS

Para que o tema da boa alimentação tenha relevância na vida das crianças, é essencial que as propostas pedagógicas sejam adaptadas à idade dos alunos. Essas práticas podem incluir recursos audiovisuais, contação

de histórias ligadas ao tema da nutrição, como na obra Amanda no País das Vitaminas. Nela, a protagonista rejeita alimentos saudáveis e consome apenas guloseimas, até perceber, em um sonho com frutas e legumes falantes, que sua fraqueza está ligada à falta de vitaminas presentes nesses alimentos.

Antes das refeições principais, os educadores podem utilizar músicas que reforcem a importância de comer de forma equilibrada, incentivando os pequenos que apresentam resistência a determinados alimentos. Outra possibilidade é trabalhar com o livro O pote vazio, que permite ao professor realizar o plantio de feijão com os alunos, mostrando o processo de germinação e a necessidade de água e luz para o crescimento da planta, relacionando esse ciclo ao desenvolvimento humano.

Também é possível confeccionar um relógio que represente os horários das refeições, ajudando as crianças a compreenderem a importância da regularidade alimentar. Com esse recurso, elas podem selecionar imagens dos alimentos adequados para cada momento do dia. Além disso, aulas práticas de culinária, como a preparação de uma salada de frutas, oferecem a oportunidade de experimentar sabores variados sem a necessidade de adicionar açúcar ou doces.

A má alimentação na infância, especialmente no início da vida escolar, pode trazer prejuízos ao desenvolvimento físico e cognitivo. Rotenberg e Vargas (2004) destacam que todo o processo alimentar — desde o cultivo até o consumo — integra práticas sociais que moldam hábitos e valores. Nesse sentido, atividades voltadas para a Educação Infantil são fundamentais para garantir crescimento saudável.

A Direção-Geral de Saúde (2005) ressalta que a nutrição garante a sobrevivência, fornece energia, previne doenças e contribui para o desenvolvimento físico e mental de crianças e adolescentes. Em 2006, uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Saúde resultou na Portaria Interministerial nº 1010, que estabeleceu diretrizes nacionais para promover hábitos alimentares saudáveis nas escolas. Entre os pontos principais estão: educação alimentar e nutricional, incentivo à criação de hortas escolares, boas práticas de manipulação de alimentos, restrição de produtos ultraprocessados e monitoramento do estado nutricional dos estudantes.

Cassol e Schneider (2015) reforçam que comer é um ato social capaz de transformar modos de vida, já que produção, comércio e consumo estão interligados à sustentabilidade. Loureiro (2004) acrescenta que a reflexão crítica sobre saúde na escola deve criar ambientes que facilitem escolhas saudáveis. Assim, é importante que a criança tenha autonomia para experimentar e decidir, dentro de um espaço que valorize a alimentação equilibrada.

A escola, portanto, é um ambiente privilegiado para estimular hábitos saudáveis, pois além de transmitir conhecimentos, deve promover valores e atitudes que formem cidadãos conscientes. Libâneo (2004) afirma que a função social da instituição escolar é garantir o desenvolvimento cognitivo, social e moral dos alunos, superando modelos conservadores e adotando estratégias criativas de ensino e gestão.

Na Educação Infantil, os pequenos começam a reproduzir comportamentos observados em adultos e colegas. Conforme crescem, suas preocupações tornam-se mais abstratas, o que reforça a necessidade de estimular desde cedo práticas alimentares adequadas. Kuhlmann Jr (1998) lembra que a infância deve ser entendida como uma condição própria da criança, marcada por experiências sociais e históricas que a tornam protagonista de sua própria trajetória.

Antes de ingressar na escola, a criança já vivencia um processo educativo informal dentro da família. Contudo, com a redução do convívio familiar provocada pelo ritmo acelerado da sociedade moderna, a escola assume papel central não apenas na formação acadêmica, mas também na preparação para a vida social.

A ADOLESCÊNCIA E A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

A adolescência representa uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, marcada por mudanças significativas nas dimensões biológica, psicológica e social. Esse período é de extrema importância para que os adolescentes escolham um estilo de vida

saudável, pois é quando se estabelecem hábitos e atitudes, incluindo hábitos alimentares.

Monitorar a qualidade dos alimentos consumidos durante a infância e adolescência é importante, pois pouco se sabe sobre os fatores que promovem mudanças no comportamento alimentar e como jejum, dietas irregulares e restritas, consumo compulsivo ou frequente de alimentos altamente energéticos, ricos em açúcar e gordura são frequentes para substituir alimentos saudáveis durante este alimento. Essas práticas são os principais responsáveis pela atual situação epidemiológica de sobrepeso, obesidade, deficiências nutricionais, doenças crônicas não transmissíveis e comportamentos de risco para transtornos alimentares na infância e adolescência.

As práticas de educação dietética podem servir como um meio para conscientizar as crianças e adolescentes sobre como e por que comer adequadamente, pois a alimentação e a nutrição são requisitos básicos para promover boas condições de saúde. As ações de saúde voltadas para crianças e adolescentes devem ser uma prioridade para todos os setores sociais, particularmente no contexto escolar.

O ambiente escolar representa um espaço apropriado para práticas de educação alimentar voltadas para crianças e adolescentes, pois se somam à maioria desses sujeitos, cada dia, incluindo educadores, estudantes, merendeiras, porteiros, pais, mães, avós, entre outros responsáveis pela educação, oferecendo parte das refeições diárias e influenciando diretamente os estudantes a alcançar autonomia, construir valores pessoais, crenças, conceitos e formas de conhecer o mundo.

Como espaço propício para atividades educativas, a escola deve oferecer refeições nutricionalmente adequadas, por meio da merenda escolar e dos alimentos comercializados nesse espaço, e desenvolver práticas educativas alimentares e nutricionais eficazes, que estimulem o consumo de alimentos saudáveis produzidos localmente, envolvendo familiares. 'participação.

O hábito alimentar é construído durante a formação do indivíduo e é influenciado por vários fatores, tais como preferência pessoal, tradição, etnia, interação social, conveniência, orçamento e praticidade, contudo, é na fase da adolescência que o jovem começa a optar por padrões de dietas e neste período o jovem é vulnerável a influências externas (ROSSI, MOREIRA e RAUEN, 2008).

A adolescência é frequentemente associada ao período de desenvolvimento humano marcado por biológica e transformações mentais que causam preocupações e sofrimento. O surgimento da sexualidade e da dificuldade para estabelecer a própria saúde são alguns dos elementos associados a esta fase. De acordo para a Organização Mundial de Saúde (OMS), esta fase envolve o tempo cronológico entre 10 e 19 anos de idade e é dividido em duas sub-fases: de 10 a 14 anos e de 15 a 19 anos. A fase de 10 a 14 anos é caracterizada como um período de alta demanda nutricional, como é nesta fase que as mudanças da puberdade começam.

De acordo com Head (1985, p.51):

A adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelas intensas mudanças corporais da puberdade e pelos impulsos do desenvolvimento emocional, mental e social. Todas essas mudanças são partes de um processo contínuo e dinâmico, que se inicia na vida fetal, vai se modificando durante a infância sob as influências favoráveis ou desfavoráveis do meio ambiente e do contexto social, e terminam com o completo crescimento físico e a maturação sexual, a consolidação da personalidade, a independência econômica e a integração do indivíduo em seu grupo social.

A alimentação saudável desperta representações que remissão para a compreensão do conhecimento social os sujeitos constroem sobre esse fenômeno - a de comer.

Comer é mais do que simplesmente consumir comida. Tem o significado do pessoal, social e relações culturais que estão envolvidas nesse ato. A cultura alimentar do indivíduo está diretamente ligada a manifestação dessa pessoa na sociedade. Comida é um dos requisitos básicos da existência humana, e adquirir essa comida desempenha um papel importante na formação de qualquer

cultura. Os métodos de procurar e processar esses itens alimentares são intimamente ligadas à cultura e ao social de um grupo expressão.
Gambardella, (1995, p. 81) afirma que:
Há estudos sobre a alimentação de grupos de adolescentes brasileiros que indicam uma alimentação pouco equilibrada, com carência de produtos lácteos, verduras, frutas e legumes e excesso de açúcar e gordura.

Comendo durante a adolescência e suas relações com a saúde do adolescente e as estruturas do conhecimento são estabelecidas. Essas representações fazem parte da realidade e são vistos como pertencentes ao grupo. Isto é, eles funcionar coletivamente através de interações e comportamentos.
É importante que a criança chegue à adolescência com hábitos alimentares bem consolidados. Se ao longo de seu crescimento ela teve isso em casa, mais tarde vai fazer escolhas melhores. Se a criança não teve uma alimentação saudável durante a infância, é preciso ter um cuidado especial na adolescência.
Muitas vezes os pais até recomendam uma alimentação saudável, mas os adolescentes não aceitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter uma rotina de alimentação saudável não deve ser uma preocupação apenas na vida adulta. Crianças podem ser estimuladas desde os primeiros anos de vida a experimentarem uma comida funcional. Nestes casos, as escolas se tornam importantes aliadas das famílias para facilitar o processo.
As escolas atuam como espaço de assimilação e multiplicação de conhecimentos e valores, promovendo saúde por meio de práticas que respeitem as diversidades culturais.
A biologia é uma disciplina que contribui para o melhor andamento da saúde, pois conhecendo o nosso organismo, por meio do sistema digestivo podemos adquirir hábitos saudáveis.
A prática de hábitos saudáveis deve ser incentivada desde a educação infantil, portanto, as escolas que trabalham com crianças nessa fase devem desenvolver estratégias que incentivem o consumo de alimentos saudáveis, como atividades que estimulem uma alimentação saudável.
A alimentação saudável favorece no conhecimento do educando e possibilita a qualidade de vida. As ações pedagógicas, além de construir o conhecimento sobre a importância de se alimentar, influencia na promoção de hábitos alimentares saudáveis no seu cotidiano.
Por meio de projetos que decorrem o tema Alimentação Saudável pode se desenvolver a autonomia da criança para manter sua higiene pessoal, refletindo sobre as suas ações diárias em relação a sua saúde, o que engloba cuidado e preservação com o meio ambiente e com a higiene.
A escola tem extrema importância na formação dos hábitos alimentares de seus alunos. A boa alimentação é fundamental para a saúde e o bom desenvolvimento das crianças e adolescentes, além de influenciar no aprendizado, na concentração e no prazer de estudar. Por isso é tão importante desenvolver métodos que incentivem a educação alimentar na escola.
A alimentação das crianças reflete um pouco do seu cotidiano e da sua rotina. Em sala de aula, o professor convive com várias realidades diferentes e precisa agregar, administrar e, em alguns casos, gerenciar conflitos, como nos casos de crianças com intolerâncias e outros problemas alimentares.
Conclui-se que a Biologia contribui de forma direta para o incentivo de uma alimentação saudável, pois por meio do conhecimento do nosso sistema digestivo desde a Educação Infantil podemos adquirir hábitos de uma alimentação saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil:1998.
CATRIB, A.M.F. et al. Saúde no espaço escolar. In: BARROSO, M.G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M.V. (Orgs.). Educação em saúde no contexto da promoção humana. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
DAVANÇO, G.M.; TADDEI, J.A.A.C.; GAGLIA-

NONE, C.P. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a curso de educação nutricional. Rev. Nutr., v.17, n.2, p.177-84, 2004.
GAMBARDELLA, A.M.D. FRUTUOSO, M.F.P.; FRANCHINI, C. Prática alimentar de adolescentes. Revista de Nutrição, v. 12, n. 1, jan/abr.1.999.
LOUREIRO, I. A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. Revista Portuguesa de Saúde Pública. v. 22, nº 2, p. 43- 55, jul./dez. 2004.
LIMA, Gabriela Guirao Bijos. 2008. O educador promovendo hábitos alimentares saudáveis por meio da escola. Disponível em: http://www.fc.unesp.br/upload/gabriela_lima.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2018.
OLIVEIRA, Lucivalda Pereira Magalhães de et al. Alimentação complementar nos primeiros dois anos de vida. Revista Nutrição. [online]. 2005, vol.18, n.4, p. 459- 469. ISSN 1678-9865.
PHILIPPI, Sonia Tucunduva; CRUZ, Ana Teresa Rodriguez & COLUCCI, Ana Carolina Almada. 2003. Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.phd=S1415=52732003000100002-&lng=pt&nrm-iso. Acesso em 2 dez. 2025.
RODRIGUES, L. P. F.; ZANETI, I. C. B.; LARANJEIRA, N. P. Sustentabilidade, segurança alimentar e gestão ambiental para a promoção da Saúde e qualidade de vida. Revista Participação, n º 19, p. 22-28. 2011.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO

RESUMO

A educação inclusiva tem se afirmado, nas últimas décadas, como eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no âmbito da educação básica, ao reivindicar o direito de todos à escolarização em condições de equidade, participação e aprendizagem. No cenário brasileiro, entretanto, a concretização desse paradigma revela-se permeada por disputas conceituais, políticas e pedagógicas que incidem diretamente sobre a organização do trabalho docente, a gestão escolar e as concepções hegemônicas de qualidade educacional. A expansão das tecnologias educacionais digitais, a reconfiguração recente das políticas de educação especial e a centralidade atribuída a avaliações em larga escala compõem um contexto complexo, no qual a inclusão tende, por vezes, a ser reduzida a estratégias instrumentais, dissociadas de projetos pedagógicos comprometidos com a justiça social e com a valorização da diversidade. Este artigo analisa a formação docente como eixo estruturante para a construção e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, problematizando os limites e as possibilidades das políticas educacionais recentes, as condições objetivas de trabalho dos professores e as concepções restritivas de qualidade escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, com abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de revisão e análise crítica de produções acadêmicas publicadas entre 2022 e 2025, contemplando estudos sobre educação inclusiva, formação de professores, políticas públicas educacionais, educação digital e debates contemporâneos acerca da qualidade da educação básica. A investigação evidencia que a utilização indistinta das categorias acesso, acessibilidade e inclusão contribui para o esvaziamento do sentido político da inclusão escolar, ao mesmo tempo em que as disputas no interior das políticas de educação especial fragilizam sua implementação no cotidiano das instituições escolares. Os resultados indicam ainda que a ênfase excessiva em indicadores quantitativos e testes padronizados tende a obscurecer dimensões centrais do processo educativo, tais como as condições concretas de ensino e aprendizagem, a intensificação do trabalho docente, a precarização das relações profissionais e a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva na educação básica depende da articulação entre políticas públicas consistentes, processos formativos críticos e condições institucionais que reconheçam o professor como sujeito central do trabalho educativo e a diversidade como elemento constitutivo da escola pública e da própria concepção de qualidade educacional. Ao reafirmar essa articulação, o estudo contribui para o debate acadêmico ao propor uma leitura crítica das transformações recentes no campo educacional e ao fortalecer perspectivas comprometidas com a democratização da escola e a promoção da justiça educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Formação docente; Trabalho docente; Políticas educacionais; Qualidade educação básica.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se estabelece como um dos principais princípios básicos das políticas educacionais atuais, especialmente a educação básica, ao afirmar o direito de todos à escolarização em condições de equidade e participação. No Brasil, o debate ganhou destaque a partir de marcos normativos que passaram a considerar a diversidade como característica constitutiva da escola pública, deslocando o foco entre práticas segregadoras e práticas constitutivas de ambientes educacionais que possam acolher diferentes sujeitos e modos de aprender (Brasil, 2008; Freitas, 2023). Entretanto, a implantação desse paradigma ainda é marcada por tensões políticas, institucionais e pedagógicas, que obstaculizam sua efetivação nas ações escolares do cotidiano.

Apesar das evoluções jurídicas, a inclusão escolar continua frequentemente restringi-

da à ampliação do acesso ou à disponibilização de recursos especiais, ignorando seu lado político e pedagógico mais amplo. A literatura mais recente afirma que a apropriação indiscriminada dos conceitos: acesso, acessibilidade e inclusão contribuem para o desmonte do sentido de transformação de educação inclusiva, ao encobrir a exigência de reestruturar o projeto pedagógico da escola e o fazer pedagógico (Freitas, 2023). Neste sentido, a inclusão tende a ser interpretada como responsabilidade individual do professor ou como ação pontual, dissociada das condições estruturais e políticas educacionais que a sustentam.

As políticas de educação especial, neste sentido, constituem um campo de disputas por diferentes concepções de escolarização que se confrontam. Enquanto a perspectiva inclusiva encontra reconhecimento formal, estudos indicam a continuidade de discursos que sustentam lógicas conservadoras e integracionistas dentro dos sistemas de ensino, com impactos para a organização deles e para a própria garantia do direito à educação (Política de Educação Especial no Brasil, 2022; Freitas, 2023). Tais disputas nos informa que a inclusão escolar não é um processo linear, sendo, ao contrário, um processo historicamente construído, de avanços e retrocessos, de resistências.

Nessa conjuntura, a formação desse docente surge como um aspecto central para a ênfase em uma educação inclusiva da educação básica. O campo educacional tem apontado que a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas depende da preparação teórica, pedagógica e ética dos professores, tanto na formação inicial quanto na continua (Freitas, 2023; Educação Digital e Reconfiguração do Trabalho Docente, 2023). Entretanto, ainda existem lacunas formativas e condições de trabalho adversas em que o professorado opera, que contribuem para reforçar práticas pedagógicas homogeneizadoras e menos sensíveis à diversidade.

A questão da qualidade da educação básica também se articula neste debate, ainda mais quando reduzida a indicadores de resultados e avaliações em larga escala. Por seu vício de considerar os resultados quantitativos, essas políticas tendem a invisibilizar as condições reais de realização do ensino e da aprendizagem, bem como os desafios experimentados pelos professores na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Por isso, é preciso entender a qualidade educacional como um conceito multidimensional que contemple o trabalho docente, as condições institucionais e a questão da equidade.

Diante desse panorama, este artigo objetiva o exame da formação docente enquanto propulsora da constituição e consolidação das práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, problematizando os limites e as possibilidades das políticas educativas e das condições de trabalho docente. Essa pesquisa caracteriza-se como de natureza teórica e por um viés qualitativo, sendo desenvolvida a partir da análise das produções acadêmicas recentes de natureza bibliográfica que tratam da educação inclusiva, formação docente, políticas educacionais para a educação especial e qualidade da educação básica.

Para atingir tal finalidade, o texto está estruturado em quatro partes principais. Inicialmente, aborda-se a educação inclusiva em sua tessitura da educação básica, realçando os traços conceituais e políticos. Em seguida, analisa-se a educação especial e as políticas para lidar com os desafios contemporâneos da inclusão escolar no Brasil. Na terceira parte, examinam-se a formação do professor e sua relação com as práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando as contribuições teoréticas críticas. Finalmente, aborda-se a relação do trabalho do professor com a qualidade da educação básica, ilustrando os limites de uma avaliação restritiva, bem como a centralidade do professor na efetivação do direito à educação.

Ainda que se tenha avançado normativamente e que se reconheça a educação como prática educativa, na sua forma inclusiva, como um direito, a concretização de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica ainda é obstada por fatores estruturais, pedagógicos e políticos. Temos a formação docente, que tem se constituído num item imprescindível, pois atravessada por vazios conceituais, tensionada pelas políticas educacionais com impacto nas condições de trabalho que encontram influência direta na qualidade da educação e da inclusão, que se impõe como um desses desafios. Diante do

contexto, a questão de pesquisa se estruturou como: De que forma a formação docente é o fundamento das práticas inclusivas, atuantes dentro da educação básica brasileira? Dessa forma, tem-se como objetivo analisar a formação docente como fundamento para a construção e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica. Os objetivos específicos buscam a) debater os fundamentos teóricos da educação inclusiva, tendo em vista a educação básica; b) analisar o papel da formação docente na concretização de práticas educativas inclusivas; c) investigar os desafios impostos por políticas educacionais e condições materiais do trabalho docente à inclusão escolar; d) refletir sobre a ligação entre qualidade na educação básica e práticas educativas inclusivas; e) evidenciar a formação docente como eixo estratégico para garantia do direito à educação inclusiva.

A importância deste estudo se relaciona à necessidade de continuar discutindo a formação docente como um aspecto crucial para a implementação da inclusão na educação básica. Embora o discurso de inclusão possa ser considerado um consenso nas políticas educacionais brasileiras, o seu funcionamento quotidiano, no espaço escolar, ainda apresenta entraves em relação à organização das políticas públicas, às condições de trabalho do professorado e a própria noção conceitual de educar de forma inclusiva. Sob uma perspectiva acadêmica, o artigo se insere no debate contemporâneo sobre a educação inclusiva, acionando conversas de produções recentes que problematizam a qualidade da educação básica, as políticas da educação especial e a reconfiguração do trabalho docente. 2. No plano social e educacional, a justificativa do estudo reside em reforçar a centralidade da formação de professores como condição não apenas suficiente, mas sim indispensável para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com equidade, justiça social e o direito à educação.

O referido artigo efetua-se como pesquisa de natureza teórica, de abordagem qualitativa e, portanto, com objetivos exploratórios e analíticos. O estudo foi realizado a partir de levantamento e análise bibliográfica, refletindo a opinião de artigos científicos publicados em periódicos de reconhecida qualidade acadêmica, especialmente em relação aos mais recentes, documentos e produções teóricas que abordam formação docente, educação inclusiva, qualidade da educação básica e políticas educacionais. A análise do material selecionado foi guiada a partir da construção de eixos temáticos, interagindo criticamente entre as vozes dos autores e permitindo, assim, a sistematização das principais contribuições teóricas sobre a questão investigada.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E POLÍTICOS

Na última meia dúzia de anos, a educação inclusiva se estabeleceu como o principal princípio das políticas e das práticas educacionais, no âmbito da educação básica. Sustentada no princípio do direito universal à educação, a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de acolhimento da diversidade humana, revertendo as práticas seletivas, excludentes e segregadoras historicamente associadas aos processos de escolarização (Freitas, 2023; Brasil, 2008). A educação inclusiva, portanto, não se estende apenas ao ensino básico, para que os alunos trabalhem fisicamente na escola regular, mas sim à construção de condições pedagógicas, políticas e institucionais que garantam a participação, a aprendizagem e o eletrodo de todos.

No plano teórico, um dos maiores obstáculos da educação inclusiva é o uso indistinto dos conceitos de acesso, acessibilidade e inclusão. Embora usados com frequência como sinônimos nos discursos educacionais, cada um desses conceitos denota dimensões diferentes do processo de escolarização e carrega implicações epistemológicas, pedagógicas e políticas próprias (Freitas, 2023). O acesso diz respeito à garantia da matrícula e da permanência na escola; a acessibilidade se refere à eliminação de barreiras do tipo físico, comunicacional e atitudinal; e inclusão pressupõe a reorganização do projeto pedagógico da escola para que todos os sujeitos aprendam juntos, respeitando suas singularidades.

A aceitação da inclusão como uma categoria política alarga o debate além dos ajustes mo-

mentâneos ou dos serviços especializados, mas sim, dá um salto em direção à transformação estrutural da escola e de suas práticas. Sob esta abordagem, a educação inclusiva se torna uma bandeira de defesa de uma escola pública, a escola da inclusão, voltada para a justiça social, para a equidade e para o combate das desigualdades educacionais historicamente produzidas (Freitas, 2023).

As políticas de educação especial, delineadas pela óptica da educação inclusiva, notadamente após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, reafirmaram a primordialidade desse debate no contexto educacional brasileiro. Ao reconhecer a educação especial como uma modalidade transversal, essas políticas almejam a superação dos modelos segregadores, defendendo a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes de ensino comum do ensino regular, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). No entanto, a materialização desse projeto apresenta tensões e disputas que interferem diretamente na sua efetividade na prática cotidiana da escola.

Nesse aspecto, a educação inclusiva deve ser interpretada como um processo vivo repleto de contradições políticas, sociais e pedagógicas. Estudos mostram que, não obstante os avanços normativos, ainda há práticas que reduzem a inclusão a mera oferta de recursos ou à responsabilização individual do professor, cujas condições estruturais e institucionais para sua efetivação são desconsideradas (Freitas, 2023; Barcelos; Garcia; Lorenzini, 2022). Essa visão simplista e reducionista tende a esvaziar o próprio sentido da inclusão, transformando-a em um discurso destituído de sua força transformadora.

O que a educação inclusiva pede, do ponto de vista pedagógico, é romper com os modelos tradicionais de ensino, caracterizados pela homogeneização dos sujeitos e pela centralidade dos resultados padronizados das capacidades cognitivas. Ao propor outra escola, ecossistema inclusivo, a literatura contemporânea enfatiza a urgência de práticas pedagógicas flexíveis, dialógicas e contextualizadas, orientadas pela capacidade de reconhecer os diversos modos de aprender e participar da vida escolar (Freitas, 2023). Esta concepção aproxima o tema da inclusão aqui tratado da qualidade da educação e do sentido social da escola pública.

Desta forma, ao considerar a educação inclusiva como conceito fundamental e político na educação básica, este artigo reconhece que a sua realização requer a articulação entre políticas de Estado, práticas pedagógicas e processos formativos. A inclusão, como programa educacional, requer não apenas dispositivos legais, mas a adesão crítica dos sujeitos do processo educativo, em particular dos professores cuja formação e trabalho tornam-se centrais para a consolidação do paradigma (Freire, 1979; Freitas, 2023).

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

As políticas de educação especial no Brasil têm um papel central para a fundamentação da educação inclusiva, pois orientam a constituição dos sistemas de ensino, a definição das responsabilidades institucionais e a definição de onde são alocados os recursos humanos e pedagógicos. A partir da década de 2000, no campo das políticas de educação especial, especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pode-se observar um esforço normativo de superação dos modelos segregadores, afirmando a escola para os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns da educação básica (Brasil, 2008). Esse marco trouxe um avanço significativo por reposicionar a educação especial como área transversal e articulada ao ensino regular.

No entanto, pesquisas recentes mostram que a execução dessas políticas foi permeada por embates éticos e políticos diretamente influentes na implementação da inclusão escolar. A convivência de falas inclusivas com posturas conservadoras revela as tensões entre diferentes projetos educacionais, nos quais a defesa da inclusão convive com tentativas de reatualização de processos integradores ou segregadores (Freitas, 2023). Tais conflitos evidenciam que a inclusão é um consenso não consolidado, mas um espaço de luta pelas políticas públicas.

Têm se fortalecido, no contexto atual, discursos que transportam a responsabilidade da inclusão do Estado para o indivíduo ou a

família, enfraquecendo o dever de o Estado garantir o direito à educação. Essa lógica se revela na valorização do individualismo, no incentivo à escolarização em espaços especializados e na redução da inclusão a uma escolha e não a um direito de acordo com a Constituição (Brasil, 2008). Esse movimento atenta contra o princípio da educação inclusiva, fragmentando, assim, o sistema educacional e acentuando desigualdades de longa data.

Além disso, as políticas educacionais recentes revelam uma tensão entre a expansão do acesso e a manutenção da qualidade da educação básica. A centralidade das avaliações em larga escala e dos indicadores quantitativos de desempenho tende a ocultar as condições efetivas em que acontece a escolarização dos estudantes com deficiência e de outros segmentos historicamente excluídos. Nesse quadro, corre-se o risco de a inclusão tornar-se mera retórica, dissociada das condições concretas de ensino e aprendizagem presentes nas escolas públicas.

Outro desafio importante diz respeito à articulação entre as políticas de educação especial e as políticas de formação de professores. A literatura indica, no entanto, que a formação inicial e continuada de professores para a efetivação da inclusão tem sido tratada como uma dimensão secundária ou segmentada, apesar de a legislação reconhecê-la (Freitas, 2023). A ausência de um quadro político consistente compromete a resposta dos professores aos desafios da diversidade da escola, reforçando práticas pedagógicas excludentes ou pouco inclusivas.

Assim, a análise das políticas de educação especial mostrará que os desafios da inclusão escolar não têm a ver apenas com a elaboração de marcos legais, mas estão profundamente conectados às condições de efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A escassez de recursos, a precarização do trabalho docente e a fragilidade dos processos formativos constituem obstáculos estruturais que obstaculizam a realização da educação inclusiva, enquanto projeto pedagógico e político (Freitas, 2023).

Desse modo, reconhecer as políticas educacionais de educação especial como um espaço de disputas e tensões permite entender a inclusão escolar como um processo construído históricas e socialmente, pelos avanços e retrocessos de sua trajetória. A construção de uma educação inclusiva na educação básica brasileira não necessita apenas de defesa normativa desse princípio, mas do fortalecimento de políticas públicas que se comprometam com a qualidade da educação, a valorização do trabalho dos docentes e a garantia de condições institucionais que sustentem práticas pedagógicas efetivamente inclusivas (Brasil, 2008; Freitas, 2023).

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A formação dos professores é um elemento estratégico na efetivação da educação inclusiva, visto que é na prática pedagógica cotidiana que as diretrizes normativas se concretizam ou são esvaziadas. A literatura educacional mais recente tem mostrado que a inclusão escolar não se sustenta apenas em marcos legais, mas depende, entre outros fatores, da preparação teórica, pedagógica e ética dos professores para atuar em contextos de diversidade (Freitas, 2023; Brasil, 2008). Portanto, a formação dos professores é toda ela um eixo estruturante para as práticas pedagógicas inclusivas na educação básica.

No âmbito da formação inicial, persistem limites relacionados à fragmentação curricular e à abordagem superficial das temáticas relacionadas à educação inclusiva. Estudos indicam que, em muitos cursos de formação de professores, a inclusão aparece como uma discussão periférica, à parte das questões acerca do currículo, avaliação e práticas de ensino, dificultando a construção de uma prática pedagógica que se comprometa com a diversidade (Freitas, 2023). Essa fragilidade da formação pode reforçar concepções reducionistas da inclusão, ligadas frequentemente apenas ao atendimento de estudantes com deficiência, sendo desconsiderado seu caráter amplo e político.

A formação continuada tem, portanto, um papel central para a ressignificação das práticas docentes, especialmente diante das transformações sociais, políticas e institucionais que atravessam a escola contemporânea. Contudo, a literatura mostra que as políticas de formação continuada no Brasil têm se caracterizado por ações pontuais,

desconectadas das necessidades reais das escolas e das condições materiais do trabalho docente. Tal cenário limita o potencial de formação dessas ações e compromete a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Sob a ótica pedagógica, a educação inclusiva requer que o professor desenvolva práticas flexíveis, que possibilitem a mediação entre os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de participação dos estudantes. Essa orientação requer superar modelos tradicionais de ensino, centrados na homogeneização dos sujeitos e na uniformização dos resultados, frequentemente reforçados pelas políticas de avaliação em larga escala. Com isso, a formação docente inclusiva implica construir saberes pedagógicos que valorizem a diferença como elemento constitutivo do processo educativo.

A contribuição de Paulo Freire continua a ter importância para a compreensão crítica da formação docente para a inclusão. Ao acolher a educação como prática de liberdade, Freire propõe uma pedagogia da dialogicidade, da problematização da realidade e do reconhecimento dos sujeitos como agentes do processo educativo (Freire, 1979). Esta perspectiva freiriana confronta a prática pedagógica autoritária e excludente, podendo oferecer referências teóricas para construção de uma atuação docente que se compromete com a emancipação e a justiça social.

Atualizações contemporâneas da pedagogia freireana acentuam sua relevância ao ligá-la às exigências da educação básica contemporânea, em particular no que se refere à inclusão e à qualidade do ensino. Ao privilegiarem a conscientização crítica e a dimensão política da prática pedagógica, tais obras demonstram que a formação de educadores não deve ser apenas a aprendizagem de um conjunto de técnicas, mas que ela deve, antes, potenciar a reflexão crítica sobre as condições sociais, institucionais e políticas que atravessam o trabalho educativo (Majola; Rangana; Geduld, 2025).

Neste contexto, a formação de professores inclusiva está diretamente relacionada às condições de trabalho dos docentes. A intensificação do trabalho, a precarização dos vínculos trabalhistas e o agravamento das exigências da instituição têm impactado negativamente a competência dos professores de implementar práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. Esses fatores mostram que a formação do professor precisa ser acompanhada de políticas de valorização do trabalho do professor e melhoria das condições de trabalho para que sejam eficazes.

Logo, a análise da formação docente como base das práticas pedagógicas inclusivas revela que a inclusão escolar não ocorre por meio de ações pontuais ou mediante a individualização da responsabilidade do docente. Trata-se de um processo coletivo e institucional, que requer a existência de políticas públicas efetivas, de processos formativos críticos e de condições estruturais propícias. A centralidade da formação docente, assim, reafirma-se como elemento imprescindível à edificação de uma educação básica inclusiva, democrática e referenciada socialmente (Brasil, 2008; Freitas, 2023).

TRABALHO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O debate sobre a qualidade da educação básica tem se tornado, no presente, o protagonismo do debate educacional, associado comumente a indicadores de desempenho e a resultados das avaliações em larga escala, no entanto, a literatura crítica aponta que a redução da qualidade educacional às métricas quantitativas obscurece dimensões essenciais do processo educativo, particularmente as respeitantes às condições de trabalho docente e às reais possibilidades de inclusão escolar. Deste modo, compreender a qualidade da educação refere-se a analisar o trabalho docente como elemento estruturante da prática pedagógica e da garantia do direito à educação.

No contexto da educação básica, o trabalho docente vem sendo atravessado por processos de intensificação, precarização e ampliação das demandas institucionais. Pesquisas recentes apontam que a multiplicação de tarefas administrativas, a lógica da responsabilidade gerencial em relação aos resultados mensuráveis e a instabilidade das políticas educacionais refletem-se na atuação dos professores e limitam um desenvolvimento mais criativo e reflexivo de práticas pedagógicas inclusivas, o que impacta não somente o desempenho profissional, mas também o

sentido atribuído ao trabalho educativo.

A centralidade das avaliações externas como referencial de qualidade gera impactos relevantes sobre o cotidiano escolar. Ao priorizar os resultados padronizados, essas políticas tendem a reforçar práticas pedagógicas homogeneizadoras, em prejuízo de valorizar a diversidade e as demandas específicas dos estudantes. Essa lógica é oposta aos princípios da Educação Inclusiva, pois ignora que a aprendizagem ocorre de modo desigual e que a equidade educacional requer uma pedagogia diferenciada.

Nessa situação, a relação entre trabalho docente e qualidade da educação básica é marcada por contradições. Os professores são frequentemente responsabilizados pelos resultados educacionais, enquanto as condições objetivas do trabalho e da formação para efetivar práticas inclusivas ainda são insuficientes (Freitas, 2023). Essa responsabilidade individual tende a ocultar os determinantes estruturais que condicionam o trabalho docente, transferindo o debate sobre qualidade.

A educação inclusiva, por exigir práticas pedagógicas flexíveis, dialógicas e contextualizadas, introduz desafios adicionais ao trabalho docente. A falta de políticas articuladas de valorização profissional e a precarização das condições de trabalho dificultam o atendimento dos professores às demandas da diversidade das escolas públicas. Portanto, a qualidade da educação básica não deve ser dissociada das condições em que o trabalho docente ocorre.

Em uma ótica crítica, a qualidade da educação básica deve ser entendida como um conceito multidimensional, abrangente não apenas de resultados de aprendizagem, como também a garantia de condições pedagógicas, institucionais e humanas adequadas para a realização do processo educativo. Essa concepção do conceito de qualidade amplia o debate sobre este assunto, associando-o com a valorização do trabalho docente, a formação continuada e a construção de práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a inclusão e a justiça social (Freitas, 2023).

Dessa forma, ao relacionar o trabalho do professor e a qualidade da educação básica, o presente artigo reafirma que a concretização da educação inclusiva depende da superação dos modelos de avaliação restritos e da implementação de políticas públicas que reconheçam o docente como sujeito central do processo educativo. A valorização do trabalho docente associada a condições dignas para a atuação e a processos formativos críticos é elemento indispensável à construção de uma educação básica de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas neste artigo possibilitaram compreender a educação inclusiva como um projeto político-pedagógico que vai além da ampliação do acesso à escola, exigindo a reordenação das práticas educativas, das políticas públicas e das condições institucionais que garantem o processo de escolarização da educação básica. Ao um exame dos fundamentos conceituais da inclusão, ficou evidenciada a utilização indiscriminada das categorias acesso, acessibilidade e inclusão, que contribui para a perda do sentido transformador desse paradigma e ilude sua característica estrutural e política.

A reflexão sobre as políticas de educação especial no Brasil revelou que, apesar dos significativos avanços normativos, a efetivação da inclusão escolar permanece marcada por disputas e tensionamentos que afetam diretamente o cotidiano das escolas. A coexistência de discursos inclusivos com práticas conservadoras sugere que a inclusão não foi consolidada como consenso no campo educacional, sendo atravessada, constantemente, por retrocessos e interpretações que fragilizam a garantia do direito à educação. Esses elementos reafirmam a exigência de se fazer políticas públicas que investem na educação inclusiva como lugar estruturante do sistema de ensino.

Nesse contexto, a formação dos professores se destacava como eixo central para a construção das práticas pedagógicas inclusivas. A literatura estudada indica que a formação inicial e continuada dos professores ainda possui lacunas consideráveis, seja pela formação fragmentada, seja pela falta de políticas de formação articuladas aos problemas reais das escolas. Além disso, as contribuições com a pedagogia crítica, em particular

a partir das releituras contemporâneas de Paulo Freire, reafirmam a necessidade de uma formação docente orientada pelo diálogo, crítica reflexiva e compromisso ético com a transformação social.

A discussão em torno do trabalho docente e da qualidade da educação básica revelou que a ênfase nas avaliações em larga escala, bem como a utilização dos índices quantitativos em educação, tende a ocultar as condições reais em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem. Ao responsabilizar os professores pelos resultados educacionais alcançados, essas visões ignoram os determinantes estruturais que condicionam o trabalho docente e limitam a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas. Assim sendo, a qualidade da educação básica deve ser percebida como um conceito multidimensional, que não se dissocia da valorização do trabalho docente, das condições institucionais e do comprometimento com a equidade.

Frente a essas considerações, repete-se que a efetivação da educação inclusiva na educação básica brasileira é fruto do entrelaçamento de políticas educativas bem formuladas, em processos formativos críticos e de condições dignas de trabalho do professor. A inclusão escolar não pode ser considerada como uma ação isolada e muito menos uma responsabilidade do professor, mas um projeto de todos, aliada a políticas públicas que reconheçam a importância da escola pública na luta pela justiça social.

Ademais, o presente estudo contribui com o debate educacional ao demonstrar que a formação docente é condição para a produção de práticas pedagógicas inclusivas e para a consecução da qualidade da educação básica. Ao problematizar os limites e as possibilidades das políticas educacionais contemporâneas, este artigo reafirma a necessidade de reforçar a educação inclusiva como princípio orientador da escola pública, comprometida com o direito à educação, a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. DOI: 10.1590/1980531410084. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/. Acesso em: 23 dez. 2025.

MAJOLA, Ezekiel; RANGANA, Noluvo; GEDULD, Deidre. Rethinking Paulo Freire's critical pedagogy: challenges and relevance in South Africa's TVET sector. Educational Research for Social Change, v. 14, n. 1, p. 26-42, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15311357. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.15311357. Acesso em: 23 dez. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA, Fábio Hoffmann; LIMA, Licínio Carlos. Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOUZA, Marcia Denise Pletsch de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOUZA, Marcia Denise Pletsch de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política de educação especial no Brasil: disputas e conservadorismo. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 29, eXXXXXX, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.

A APRENDIZAGEM DO ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

SHIRLENE DOS SANTOS FRANCISCO

RESUMO

Este trabalho relata aspectos sobre a importância das brincadeiras e jogos para a criança com deficiência intelectual na Educação Infantil, destacando os principais focos adotados para se desenvolver esses recursos pedagógicos como fonte ao aprendizado, sendo desempenhado de maneira lúdica pelos educadores, proporcionando a vivência, observação e interação entre os educandos. No entanto, se faz necessário ressaltar que o brincar para a criança com deficiência é como a descoberta e construção do seu próprio conhecimento, estimula a curiosidade, a criatividade, a autoconfiança, a fantasia, a socialização, tendo contato com sua realidade, proporcionando o fazer aprendendo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, isto é, estimulando sua inteligência fazendo com que a criança use sua imaginação e criação. A relação entre as brincadeiras e brinquedos essencialmente colaboram para a organização de atividades norteadoras, havendo um equilíbrio nas ações do educando ocasionando descobertas na aquisição de novos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVES: Jogos, Brincadeiras, Crianças, Deficiência, Intelectual, Educação.

INTRODUÇÃO

Esse estudo aborda a questão das brincadeiras como recurso pedagógico, para que o professor possa oferecer aos alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil, uma forma que desperte o interesse, para facilitar a construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa Apresenta aspectos relacionados à área da Educação, a qual está passando por grandes transformações diante da inclusão, e que muitas vezes os profissionais docentes se sentem despreparados e buscam meios para que possam planejar e executar suas aulas, proporcionando um ambiente no qual os alunos com deficiência intelectual também possam aprender juntamente com os demais de maneira significativa, ou seja, essas brincadeiras como recurso pedagógico é lúdica e desperta interesse nas crianças, fato este, favorece a prática e possibilita maior aprendizagem e a socialização. Essa pesquisa tem por objetivo mostrar a importância das brincadeiras para a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual como recurso pedagógico. O trabalho foi guiado pela seguinte questão problema: Como as brincadeiras podem contribuir para o processo ensino aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual na Educação Infantil. Tendo por objetivo mostrar a importância das brincadeiras para a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual como recurso pedagógico. A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica, com o objetivo descritivo, para informações sobre o componente teórico referente à atuação do profissional docente e a instrumentalização das brincadeiras como recurso pedagógico para crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. Trata-se de um estudo transversal. Os critérios de inclusão foram os artigos relacionados às brincadeiras na educação Infantil e os que relatam sobre recursos pedagógicos para se trabalhar com crianças com deficiência intelectual. Os critérios de exclusão foram os artigos que mencionaram sobre jogos; trabalhos com crianças no ensino fundamental e os que não envolveram crianças com deficiência intelectual. 10 As bases de dados escolhidas para a pesquisa foram a LILACS e USP. Foi utilizada também a Revista Científica Educare. Após diversas combinações foram encontrados: LILACS- apenas um artigo - Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar/ Mental; na USP nenhum artigo foi encontrado de acordo a ideia do Projeto de Pesquisa; e na Revista Educare apresentou com o seguinte artigo Brincadeiras e jogos no ensino do indivíduo com deficiência mental. Será utilizado também o livro da autora Kishimoto (2008) e Cunha (2000), entre outros. Através da leitura dos resumos dessas bases de dados recorreu-se ao serviço da Biblioteca Virtual BIREME e da USP. Os trabalhos foram obtidos na integra em texto completo na Scielo Brasil. Considerando- se que a criança com deficiência inte-

lectual apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, faz-se necessário a utilização de material pedagógico concreto, e de estratégias metodológicas práticas para que esse aluno desenvolva suas habilidades cognitivas e para facilitar a construção do conhecimento. Os jogos e brincadeiras são estratégias que apresentam as duas características citadas. Proporcionam a aprendizagem através de materiais concretos e de atividades práticas, onde a criança cria, reflete, analisa e interage com seus colegas e com o professor. Partindo dessa concepção, este trabalho aborda primeiramente o que é deficiência intelectual, destacando a contribuição do jogo como recurso pedagógico para crianças na Educação Infantil com esta deficiência.

O que é Deficiência?

Deficiência vem da palavra deficiência do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições, ou seja, não é completo. É o termo utilizado para definir a ausência ou disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica.

Esta relacionada á biologia da pessoa (OMS/ Organização Mundial de Saúde),2007.

A Convenção da Guatemala internalizada a Constituição Brasileira pelo Decreto n° 3.956/2001, no seu artigo 1° define deficiência como [...] "Uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social." Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (SEESP/ SEED/MEC, AEE Deficiência Mental, 2007)

De acordo com o CIDID(Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidades e Desvantagens), 1989.

Deficiência – perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. 12 Incapacidade – restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Desvantagens – prejuízo par o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papeis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual é causada por problemas que se iniciam no cérebro, causando dificuldade de aprendizagem e funcionamento intelectual a baixo da média. As principais causas deste transtorno são os fatores de ordem genética, as complicações ao longo da gestação ou durante o parto epós-natais.

É possível identificar a maior parte dos casos de deficiência intelectual na infância, contudo este distúrbio só é percebido em muitas crianças quando elas começam a frequentar a escola. Isso acontece porque esta patologia é encontrada em vários graus, desde os mais leves, passando pelos moderados, até os mais graves. Nos casos mais sutis, os testes de inteligência direcionados para os pequenos não são nada confiáveis, torna-se então difícil detectar esse problema.

É importante não confundir Deficiência Intelectual com Doença Mental. A pessoa com necessidades especiais mantém a percepção de si mesmo e da realidade que a cerca, sendo capaz de tomar decisões importantes sobre sua vida. Já o doente mental tem seu discernimento comprometido, caracterizando um estado da mente completamente diferente da deficiência intelectual, embora 20 a 30% dos deficientes manifestem algum tipo de ligação com qualquer espécie de doença mental, tais como a síndrome do pânico, depressão, esquizofrenia, entre outras. As doenças mentais atingem o comportamento das pessoas, pois lesam outras áreas cerebrais, não a inteligência, mas o poder de concentração e o humor.

Segundo conceito da Associação Americana de Deficiência mental, trata-se de um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autos cuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções aca-

dêmicas, lazer e trabalho), com início antes dos 18 anos.

2.1 Prevenção da Deficiência Intelectual

Existem varias medidas que podem ajudar a prevenir a deficiência intelectual, embora ela possa ocorrer em qualquer família, independente de idade, sexo, classe social, etc.

Orientação genética para famílias com casos de deficiência existentes, casamentos entre parentes, idade materna avançada (nestes casos temos uma maior chance de ocorrência ou recorrência de Síndrome de Down).

Orientação pré-natal adequado é possível diagnosticar infecções ou problemas maternos que podem ser diagnosticados e tratados antes que ocorram danos ao feto. Uma gestação com alimentação e práticas de vida saudáveis também contribuem para o desenvolvimento adequado do feto. O Teste do Pezinho, obrigatório em território nacional, é a forma mais efetiva de prevenção da deficiência intelectual em casos de fenilcetonúria e hipotireoidismo congênito.

Do ponto de vista pós-natal, a aplicação de vacinas, alimentação adequada, ambiente familiar saudável e estimulador, cuidados relacionados aos acidentes na infância também são poderosos aliados.

A pessoa com Deficiência Intelectual tem, como qualquer outra, dificuldades e potencialidades. Seu tratamento consiste em reforçar e favorecer o desenvolvimento destas potencialidades e proporcionar o apoio necessário, para que este individuo possa ter maior autonomia possível na realização de suas atividades.

A inclusão social é um instrumento imprescindível na determinação da qualidade de vida desta pessoa, pois lhe permite o acesso a todos os recursos da comunidade, que favorecerão o seu desenvolvimento integral.

2.2 Tratamento

O tratamento deve incluir o acompanhamento simultâneo do médico, do fisioterapeuta, da terapia ocupacional, do fonoaudiólogo, do psicólogo, do pedagogo, entre outros. Assim, é possível amenizar as consequências deste problema. O diagnóstico precoce torna-se fundamental para oferecer à criança melhor qualidade de vida e resultados mais eficazes – estas técnicas de detecção prematura, realizadas por vários profissionais ligados aos campos da reabilitação e da puericultura, ramo da medicina que ensina a criar e a desenvolver moral e fisicamente as crianças, são conhecidas como Avaliação do Desenvolvimento e Estimulação Precoce.

Como a criança tem suas funções intelectuais comprometidas, ela pode também ter dificuldades em seu desenvolvimento e no seu comportamento, principalmente no aspecto da adequação ao contexto a que pertence, mas igualmente nas esferas da comunicação, do cuidado consigo mesma, dos talentos sociais, da interação familiar, da saúde, na segurança, no desempenho acadêmico, no lazer e no campo profissional. A deficiência intelectual manifesta- se no paciente sempre no estágio anterior aos dezoito anos de idade. Assim fica claro que, ao contrário da Demência, a Deficiência Mental se caracteriza pelos transtornos no desenvolvimento, não por degenerações cognitivas.

2.3 A importância do brincar

As abordagens relevantes de Piaget (1977), evidenciao desenvolvimento pleno da criança da Educação Infantil, através do brinquedo e da brincadeira, e destaca o desenvolvimento como sendo um processo de equilibrações sucessivas que leva a criança a construção de estruturas do pensamento cada vez mais estáveis e complexas.

Mesmo esse processo sendo contínuo é possível identificar algumas fases ou etapas caracterizadas pela utilização de diferentes formas de organização mental que possibilitam a maneira especifica do indivíduo como se relaciona com a realidade que o rodeia, conforme suas possibilidades orgânicas, maturação e de interação com o meio. Contudo, Piaget em seu estudo sobre o desenvolvimento destaca quatro etapas ou períodos distintos: Sensório-motor (0 a 2 anos); Pré-operatório (2 a 7 anos); Operações con-

cretas (7 a 11 anos) e Operações formais (11 a 12 anos em diante).
A criança das séries iniciais de 6 a 10 anos está nas fases do desenvolvimento Pré-operatório e operações concretas. O pré-operatório refere-se à fase em que a criança apresenta representação mental, ou seja, quando ela começa a repetir histórias, imagina coisas que não estão ao seu redor, entretanto no mundo das representações. Percebe-se que nesta fase a criança ao brincar usa sua imaginação e criatividade, criando suas próprias brincadeiras.

Nas operações concretas a criança é capaz de fazer operações mentais, ou seja, compreender executar regras de jogos acomodando a situação nova, pois, as coisas estão ligadas a sua realidade (aprendizagem) que são exemplos do cotidiano em que o professor poderá usar o jogo para reforçar o que está sendo trabalhado no processo ensino-aprendizagem, havendo o equilíbrio na aprendizagem que remete a situação de incorporação no processo de assimilar e acomodar. Assimilar é interpretar o mundo por meio do brinquedo ou da brincadeira, atividade mental que consiste na incorporação de um objeto ou situação. E acomodação é a apropriação do objeto, o jogo, trazendo alguma resistência (desafio), a criança deve se adaptar a ele em uma atividade mental pela qual ela forma um esquema inicial para adaptar-se a uma situação nova.

Dessa forma, a brincadeira é então uma atividade que transforma o real em imaginação de seus interesses afetivos e cognitivos. No faz-de-conta criando símbolos lúdicos que funcionam como linguagem interior revivendo acontecimentos interessantes simbolicamente, em que o brincar acompanha a evolução do pensamento.

Para Kishimoto apud Piaget (2005, p.62), “o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada”.

O brincar é algo sério e primordial ao ser humano para o pleno desenvolvimento da inteligência, na qual práticas novas podem ser realizadas, dando lugar a experiências em que o indivíduo aprimora gradativamente, pois, o brincar estimula sua criatividade, desperta o desejo de buscar coisas novas e dentro desse contexto o sujeito aprende a aprender, a construir suas próprias capacidades e habilidades e a realizar suas descobertas que são importantes para sua vida, tanto pessoal como social e dessa forma modifica, valorizando as experiências e renovando o conhecimento já adquirido, contribuindo de forma eficaz para a continuidade de conhecimentos já vivenciados e transformando realidades.

2.4 O Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual através do Brincar e dos jogos.

A maioria das pessoas, imaginam a brincadeira como mero passatempo não compreendendo sua importância. Ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. O Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer.

Partindo deste contexto de que a brincadeira e os jogos são atividades são indispensáveis para o desenvolvimento global da criança, favorecendo sua autoestima e auxiliando na aquisição e aprendizagem de novos conceitos, a escola deve valorizar e incentivar o trabalho pedagógico pautado em atividades lúdicas.

Porém, o jogo deve ser praticado de uma forma construtiva, tendo como objetivos o desenvolvimento de capacidades físicas e intelectuais; não esquecendo a importância da socialização através da sensibilização para o espírito de grupo, a cooperação, a confiança e a interdependência.

Para Antunes (1998, p. 32):

O jogo lúdico inserido no processo ensino-aprendizagem se tornará pedagógico e deverá ser usado com rigor e cuidado no

planejamento, por ser marcado por etapas muito nítidas, e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos. O elemento que separa um jogo pedagógico de um objeto de caráter apenas lúdico, é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

O aprendizado através de jogos e brincadeiras têm diversos fatores positivos, tornando o desenvolvimento escolar da criança menos monótono e desinteressante que a simples exposição de conteúdos, pois na atividade lúdica a criança participa ativamente como parte integrante do processo, fazendo com que a mesmadesenvolva-se demaneira integral, onde todas as suas habilidades e motivações são exploradas.

De acordo com Kishimoto (2008), ao atender as necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Os jogos e brincadeiras ao serem utilizados na prática pedagógica transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes e prazerosas, pois com os mesmos há motivação, disciplina e interesse pelo que está sendo ensinado.

Porém, o professor deve estar consciente de que os jogos ou brincadeiras pedagógicas devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimento, haja vista o desenvolvimento de novas habilidades.

Pensar na atividade lúdica enquanto um meio educacional significa pensar não apenas no jogo pelo jogo, mas no jogo como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos pré-estabelecidos. O jogo pode ser útil tanto para estimular o desenvolvimento integral da criança como para trabalhar conteúdos curriculares.

Os jogos e as brincadeiras podem e devem fazer parte das atividades curriculares, sobretudo nos níveis pré-escolares e nas séries iniciais.

Segundo Kishimoto (2008, p.53):

O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento.
Para Kishimoto (2008), através da brincadeira a criança pode utilizar o brinquedo de sua escolha ou simplesmente brincar sem utilizar algum objeto como em brincadeiras que favoreçam cantigas de roda, amarelinha, pula-corda, esconde- esconde, pega-pega, no parquinho entre outras. Brincadeiras estas que estimulam a imaginação e a socialização, permitindo que as crianças possam interagir podendo assim aprender de forma divertida, na qual a escola poderá usar de forma satisfatória conceitos que fazem parte do currículo escolar tornando o processo de ensino de modo dinâmico facilitando a aprendizagem do educando. O papel do educador será de inserir brincadeiras em seu plano a ser desempenhado de maneira bem sucedida com apoio de brincadeiras diversificadas.

O desenvolvimento pleno de uma criança com deficiência intelectual deve ser favorecido pela presença de brincadeiras lúdicas em que o educador proporcione um ambiente prazeroso de descobertas, manuseio de brinquedos na qual a criança vivencie o seu próprio mundo. Desse modo, a importância do brincar para o desenvolvimento infantil está atribuída à teoria de desenvolvimento humano, aos quais se referem o brincar com a manipulação de objetos, observando as relações entre ação e o objeto em um processo influenciado pelo meio e pela motivação em que consiste o desenvolvimento cognitivo.

A prática pedagógica pautada em situações lúdicas traz enorme prazer e alegria às crianças, promovendo assim, o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, psicomotor e linguístico do educando.

Contudo, o professor deve definir, previamente, seus objetivos e o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades. Os objetos, brinquedos ou outros materiais a serem utilizados devem também ser providenciados previamente.

Ao utilizar o lúdico no processo ensino-aprendizagem, quando o educador tem o objetivo de desenvolver no aluno: o raciocínio, a formação de conceitos sobre os conteúdos, como também odesenvolvimento da linguagem, deve se pensar antecipadamente nosjogos adequados e que consigam atingir os objetivos propostos.

Para tanto, os educadores devem ter conhecimento dos diferentes tipos de jogos que podem ser utilizados em sala de aula e principalmente dos objetivos que com eles poderão ser alcançados.

O jogo pode ser considerado um recurso pedagógico imprescindível, uma vez que é de extrema importância na construção dos conhecimentos pela criança. Cabe aos educadores conhecerem esses recursos analisá-los e utilizá-los de forma adequada, proporcionando jogos criativos ou com regras já estabelecidas.

Os jogos e as brincadeiras como importantes instrumentos na educação, além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilita um crescimento sadio, enriquecimento permanente; integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A utilização de jogos educativos como recurso didático-pedagógico, voltado a estimular e efetivar a aprendizagem, desenvolvendo todas as potencialidades e habilidades nos alunos, é uma das direções para o educador desenvolver aulas mais interessantese dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola.

Segundo IDE (2008):

O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. O uso do jogo também possibilita melhor interação da criança deficiente mental com os seus coetâneos normais e com o mediador.

O professor poderá possibilitar à criança com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento através da vivência, da troca, da experiência, propiciando uma educação mais lúdica e significativa. Aprender pode e deve ser extremamente agradável e estimulador para a criança.
Alguns fatores relevantes que influenciam uma criança com deficiência intelectual ao brincar são caracterizados pelo ambiente no qual se encontra, o contato com a pessoa que aplica atividades, outras crianças e suas aptidões individuais. A aplicação das brincadeiras deve ser adequada ao interesse, necessidades e capacidades da criança de acordo a etapa de desenvolvimento da criança, podendo variar conforme a época e a estimulação (Emmel, 2004).

O educador, nesse caso desempenhará seu papel como mediador do processo afirma SILVA (2004), mostra em seus estudos que nas escolas especiais os professores incentivam o brincar das crianças em atividades de parque na promoção da sociabilidade e de habilidades motoras, promovendo assim elementos pedagógicos nas brincadeirastornando o aprendizado real para a criança, em que a mesma se reconheça como um individuo participante do meio onde vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo bibliográfico realizado, foi possível constatar a importância da contribuição da neurociência e brincadeiras no processo de desenvolvimento da deficiência

intelectual. Torna-se imprescindível contextualizar os instrumentos do cotidiano deste individuo, pois os jogos irão fornecer subsídios para que o profissional possa melhor entender as dificuldades e especificidades apresentadas, sempre articulando os aspectos sociais, afetivos, cognitivos e econômicos.

O trabalho do educador não deve ser visto de forma linear e imutável, mas como uma atividade que procura compreender as diversas vertentes que envolvem o processo de desenvolvimento do individuo com deficiência intelectual.

A definição pré-estabelecida sobre a incapacidade de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual passa por uma nova conceituação, tendo em vista, a implantação de políticas públicas proferidas nos últimos anos, cujas condições de aprendizagem estão relacionadas muito mais aos aspectos das possibilidades do que de impossibilidades.

É importante ressaltar que o presente artigo não abrangeu a totalidade dos estudos referentes aos escritos sobre os jogos no contexto da deficiência intelectual, no entanto, poderá servir para reflexão e trabalhos posteriores, inclusive com pesquisa de campo nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, N.H.S. Brinquedo e desenvolvimento infantil. Sinopse de Pediatria; jun, 2000.

FREIRE, João Batista, Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação, Editora Scipione, 1997, São Paulo, p.116, 167, 191.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. In Kishimoto, T. M (org.).Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (INSERIR RESTANTE DA REFERÊNCIA)

PIAGET, J. e GRECO, P. Aprendizagem e conhecimento. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976

PINTO, G. U. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar/ Mental. Revista brasileira de educação especial; 12(1): 11-28, jan.-abr. 2006.

Revista Científica Educare. Brincadeiras e jogos no ensino do indivíduo com deficiência mental. Disponível em: < http://www.iseib.com.br/educare/num O3. Acesso em 15 mar. 2010

REGO, Tereza Cristina - Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação, Petrópolis, Rio de janeiro, 1995, p. 81.
RIBAS, João Baptista C. O que são pessoas deficientes. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da criança. Lisboa: Vega/Universidade, 1979

WALLON,Henri, A Evolução Psicológica da Criança – Lisboa: edição 70, 1981.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE DE ARAÚJO DOS SANTOS

RESUMO:
Este estudo realizou uma discussão sobre a importância dos jogos na educação infantil, especificamente na primeira etapa da educação básica, voltada para crianças de 0 a 5 anos. O brincar é uma ferramenta de extrema relevância para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e cultural da criança, sendo o professor peça fundamental na mediação entre a criança e as atividades recreativas.
O objetivo desta pesquisa foi demonstrar que os jogos não se resumem à diversão, mas constituem uma atividade de aprendizagem capaz de proporcionar à criança conhecimentos próprios e uma percepção mais ampla do mundo por meio das brincadeiras. Trata-se de um estudo descritivo e bibliográfico, que investigou o papel dos jogos na educação infantil, evidenciando sua importância na aquisição de conhecimento e na formação integral da criança. Observa-se, no entanto, que fatores como falta de informação, ausência de espaços adequados, carência de recursos tecnológicos ou mesmo a limitação do tempo disponível dos pais podem dificultar o brincar nessa faixa etária, prejudicando o desenvolvimento futuro da criança. Os resultados da pesquisa indicam que os jogos, quando tratados como modelo pedagógico, representam excelentes oportunidades para desenvolver múltiplas aprendizagens, aprimorar diferentes linguagens e promover a sociabilidade entre as crianças. Além disso, contribuem para a propagação de valores essenciais, como respeito, solidariedade, equidade, inclusão e dignidade humana, reforçando seu papel central na educação infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Desenvolvimento; Aprendizagem; Jogos.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, a integração de estratégias lúdicas e pedagógicas assume papel de destaque como abordagem inovadora e eficaz para a promoção do aprendizado infantil. Este estudo busca adentrar nesse cenário dinâmico e desafiador, com o intuito de investigar e compreender a real contribuição dos jogos como ferramentas pedagógicas na educação infantil.
O objetivo geral desta pesquisa é discutir a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil. Como objetivos específicos, destacam-se: identificar maneiras de tornar os jogos mais interessantes e analisar a contribuição pedagógica dos jogos para o aprendizado das crianças.
O trabalho proposto apresenta grande relevância para os professores da educação infantil, pois visa demonstrar a importância das atividades lúdicas e orientá- los sobre como planejá-las de forma deliberada em sala de aula. Dessa forma, os jogos podem auxiliar não apenas na manutenção do interesse e da atenção dos alunos, mas também no desenvolvimento da comunicação, na socialização, na capacidade de lidar com sentimentos e na compreensão de regras, contribuindo para a formação integral da criança.
Considerando os jogos como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, esta pesquisa buscou responder à questão: qual é a real importância dos jogos na educação infantil? A justificativa do estudo reside na compreensão de como os jogos podem aprimorar o aprendizado das crianças, especialmente na educação infantil, que representa o primeiro contato da criança com o ambiente escolar.
A educação pautada na ludicidade e na utilização de jogos e brincadeiras proporciona um enfoque didático eficaz, favorecendo a adaptação da criança ao ambiente escolar e a apropriação dos conhecimentos de forma motivadora e significativa. As atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, com impactos diretos no processo de ensino-aprendizagem e reflexos positivos ao longo de sua trajetória escolar.
Além disso, os jogos promovem o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas das crianças. Atividades vivenciadas por

meio de brincadeiras e jogos geram momentos de descontração, despertam autoestima e bem-estar, reforçando sua relevância no processo educativo.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece que a Educação Infantil deve proporcionar ambientes que incentivem experiências desafiadoras, permitindo que a criança tome decisões, expresse suas opiniões, interaja com o ambiente e aja com autonomia. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da identidade, da curiosidade e da capacidade crítica.

Segundo a BNCC, a aprendizagem infantil deve ser vivenciada de forma prazerosa, por meio de atividades que estimulem a criatividade e o raciocínio. A interação com pares e adultos, assim como a exploração do ambiente, possibilitam que a criança compreenda melhor a si mesma e ao mundo, promovendo um senso de pertencimento e identidade. Além disso, as observações realizadas pelos educadores durante as brincadeiras permitem identificar competências socioemocionais importantes, como resolução de conflitos, expressão de afetos, regulação emocional e cooperação (BNCC, 2018).

A BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em torno de cinco campos de experiências, garantindo que os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se sejam respeitados e promovidos de forma interligada, assegurando um desenvolvimento integral das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ao definir as competências gerais da Educação Básica, reforça que a Educação Infantil deve oferecer ambientes que incentivem as crianças a se engajar em experiências desafiadoras. Nesse contexto, elas devem ser encorajadas a tomar decisões, expressar opiniões, interagir com o ambiente e agir com autonomia, favorecendo o desenvolvimento da identidade, da curiosidade e da capacidade crítica. Como afirma a BNCC (2018, p. 37),

"As crianças aprendem e se desenvolvem nas interações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com o ambiente, por meio de experiências que lhes permitem explorar, conhecer, imaginar e recriar".

De acordo com a BNCC (2018), o ambiente de aprendizagem deve ser agradável e propor atividades que estimulem o raciocínio e a criatividade. Assim, as crianças são constantemente convidadas a encontrar soluções para situações que surgem no brincar e nas interações cotidianas. A interação com pares e adultos, bem como a exploração do ambiente, permite que a criança desenvolva uma compreensão sobre si mesma e sobre o mundo, enriquecendo sua percepção de pertencimento e identidade.

A BNCC (2018) destaca que, ao observar interações e brincadeiras, os educadores podem identificar aspectos importantes do desenvolvimento infantil, como a capacidade de resolver conflitos, expressar afetos, lidar com frustrações e regular emoções. Essas habilidades são essenciais não apenas para o crescimento emocional, mas também para o desenvolvimento cognitivo e social, centrais para uma educação que promove o desenvolvimento integral da criança.

Os direitos de aprendizagem garantidos pela Educação Infantil constituem a base para a formação de indivíduos capazes de interagir com o mundo de forma crítica, colaborativa e criativa, características fundamentais para o aprendizado futuro e o exercício pleno da cidadania. Os eixos estruturantes da Educação Infantil, especialmente as interações e brincadeiras, desempenham papel central na promoção desses direitos, garantindo um ambiente propício ao crescimento integral, respeitando as necessidades e potencialidades das crianças (Vygotsky, 1998).

Em consonância com a BNCC (2018), as crianças devem ter oportunidades de se relacionar com outras pessoas, adultos e colegas, em contextos de respeito e troca.

Essa convivência contribui para o desenvolvimento social, afetivo e moral, promovendo valores como diversidade, empatia e cooperação. A brincadeira, considerada a linguagem natural da criança, precisa de tempo e espaço adequados, tanto de forma livre quanto orientada, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. Brincar permite que a criança explore, ex-

perimente, imagine e crie. De acordo com a BNCC (2018, p. 36),

"À Educação Infantil deve garantir experiências que valorizem as diferentes formas de expressão, interação e brincadeira, promovendo a participação ativa das crianças em situações que estimulem sua curiosidade, sensibilidade e criatividade".

É fundamental que as crianças participem ativamente das atividades propostas, expressando opiniões, desejos e interesses. Essa participação promove autonomia, senso de pertencimento e fortalece a construção da identidade. Além disso, elas devem ser incentivadas a explorar o ambiente, descobrir novas possibilidades, experimentar materiais e interagir com o meio, desenvolvendo curiosidade, raciocínio lógico e construção de conhecimento significativo (Vygotsky, 1998).

A expressão de emoções, ideias e sentimentos por meio de diferentes linguagens oral, corporal, plástica, musical, entre outras constitui forma de comunicação e instrumento de autoconhecimento, contribuindo para a autoestima e para a formação de uma autoimagem positiva (Vygotsky, 1998).

A BNCC (2018) organiza o currículo da Educação Infantil em torno de cinco campos de experiências, que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e respeitam os eixos estruturantes dessa etapa. Esses campos constituem um arranjo curricular flexível, valorizando tanto os saberes e vivências das crianças quanto os conhecimentos presentes no patrimônio cultural da sociedade. Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de aprender de maneira ativa e significativa, assegurando seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Vygotsky, 1998).

2.1. HISTÓRIA DOS JOGOS

Os jogos acompanham a humanidade desde os tempos mais remotos, estando presentes em práticas culturais, cerimônias religiosas e eventos sociais (Huizinga, 2008; Rizzi e Haydt, 1998). Historicamente, os jogos foram utilizados por diferentes sociedades, seja para preparação militar (Brougére, 1998), seja em contextos educacionais, como nas escolas jesuítas do século XVI (Kishimoto, 2003).

Os jogos fazem parte da cultura humana desde os tempos mais remotos, constituindo uma prática antiga diretamente relacionada à tendência lúdica do comportamento humano, funcionando como um impulso natural para o ato de jogar (Rizzi e Haydt, 1998).

De acordo com Huizinga (2008), os jogos contêm elementos culturais próprios de cada sociedade e período histórico, estando presentes em cerimônias religiosas, comemorações coletivas e atividades lúdicas, tornando-se parte integrante da prática cultural da humanidade.

Brougére (1998) observa que os romanos utilizavam os jogos como forma de preparo para a formação de soldados e cidadãos obedientes, compreendendo-os como uma atividade carregada de significados, capaz de simular a realidade e exercitar conhecimentos e habilidades.

Os jogos também tiveram destaque nos eventos esportivos, como nos Jogos Olímpicos, inaugurados em 1896 na cidade grega de Olímpia. Desde então, tornaram-se uma tradição de relevância global, atravessando gerações e consolidando-se como um dos principais eventos esportivos do mundo (Pimenta, 2011).

Durante a Idade Média, muitas culturas passaram a considerar os jogos como práticas condenáveis e delituosas, em razão de um processo de moralização da sociedade, em que clérigos, moralistas e uma elite culta reprimiam a atividade lúdica, entendendo-a como capaz de desviar os jovens de seus caminhos (Oliveira, 2002).

Com o advento do Renascimento e sua perspectiva antropocêntrica, os jogos começaram a ser gradualmente reabilitados e incorporados às atividades de formação infantil e juvenil. As escolas jesuítas do século XVI, por exemplo, passaram a utilizar os jogos como recurso auxiliar no processo educativo (Kishimoto, 2003).

Nos séculos XVII e XVIII, observa-se um movimento de intensificação da utilização dos jogos na educação, rompendo com a cultura anterior em que eram restritos à educação de príncipes e nobres. Essa popularização permitiu que os jogos fossem reconhecidos

como recursos adequados para o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança. Segundo Kishimoto (2003), o movimento científico emergente da época contribuiu para a diversificação dos jogos, criando atividades voltadas ao ensino de ciências para a elite aristocrática.

No século XIX, o filósofo Froebel propôs o uso dos jogos no processo educativo de crianças pré-escolares, visando despertar suas faculdades por meio do estímulo proporcionado por essas atividades. A proposta de Froebel influenciou significativamente a educação infantil em diversos países, associando o jogo à expressão da liberdade e espontaneidade da criança (Nallin, 2005).

Já no século XX, nota-se uma intensa expansão da utilização dos jogos no campo educacional, em virtude da valorização do brinquedo e do jogo como ferramentas de promoção do saber. Diversos autores consolidaram os jogos como estratégias de aprendizagem eficazes, capazes de estimular o desenvolvimento da personalidade, da inteligência emocional e das habilidades cognitivas das crianças (Murcia, 2005).

Dessa forma, ao longo da história, os jogos tiveram suas concepções culturais e pedagógicas transformadas, sendo reconhecidos ora como elementos de lazer e diversão, ora como recursos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

2.2. JOGOS NO ENSINAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É preciso resgatar o trabalho com os jogos na Educação Infantil, pois eles contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança, principalmente nos primeiros anos de vida, quando o manuseio de objetos e a participação em atividades lúdicas permitem a retenção e construção do conhecimento. Segundo Kishimoto (2003, p.16), o jogo é "objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação infantil".

O termo jogo também se relaciona com atividades lúdicas que possibilitam às crianças experiências no processo cultural por meio da interação simbólica. A observação dessas interações permite perceber comportamentos espontâneos da criança, refletindo seu desenvolvimento cognitivo e social.

Oliveira (2004, p.9) destaca que "os jogos têm o poder de, ao envolver e motivar a pessoa, resgatar seus processos mentais de forma saudável, inserindo-a na correnteza do tempo, no contexto vital". Historicamente, os jogos eram vistos como atividades fúteis e restritas ao lazer, principalmente durante o recreio escolar. Entretanto, na contemporaneidade, percebe-se que eles desempenham um papel educativo significativo, estimulando a curiosidade, a criatividade e diversas habilidades cognitivas e sociais (Kishimoto, 1997).

De acordo com a autora, os jogos permitem que a criança aprenda de forma intuitiva, desenvolvendo aspectos cognitivos, afetivos, corporais e sociais. Quando bem organizados, os jogos promovem o enriquecimento da identidade da criança e novas descobertas, além de ensinar respeito às regras, superação de desafios, autonomia e senso crítico (Kishimoto, 1997).

Na perspectiva de Piaget (1982), os jogos constituem atividades com grande poder educativo, pois estimulam a vida social e a construção das ações individuais da criança. Eles permitem a assimilação de eventos e objetos, promovendo o prazer no domínio dessas ações. Segundo Kammi (1991), os jogos cumprem duas funções principais: consolidar esquemas já formados e proporcionar a gratificação da expectativa atendida, favorecendo a compreensão do mundo e as interações com pessoas e objetos.

Friedmann (1998) define o jogo como uma atividade física ou mental baseada em regras que estabelecem critérios para vitória ou derrota. Brougére (1998) complementa, afirmando que o jogo é uma atividade formativa e construtiva, carregada de simbolismo, que motiva o praticante a criar novas ações e respeitar regras.

Rodrigues (2013) acrescenta que, no contexto educacional, os jogos estimulam decisões, resolução de conflitos, superação de desafios e descobertas de novas alternativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.

No ambiente escolar, os jogos têm múltiplas finalidades pedagógicas, promovendo situações de ensino-aprendizagem pauta-

das na ludicidade e no prazer. Moyles (2002) destaca que a motivação gerada pelos jogos estimula a produção de conhecimento, impactando positivamente a aprendizagem. Moratori (2003) ressalta que os jogos favorecem o desenvolvimento dinâmico e integral do sujeito, abrangendo áreas afetiva, linguística, cognitiva, social e motora, além de estimular criatividade, autonomia e responsabilidade.

Segundo Silva (2007), os jogos beneficiam não apenas os alunos, mas também os educadores, facilitando a compreensão e aplicação dos conteúdos em sala de aula. É importante, contudo, que a escolha de um jogo considere um objetivo pedagógico definido, garantindo que a atividade proporcione aprendizado efetivo e o enriquecimento dos objetivos educacionais. Silveira e Barone (1998) reforçam que os jogos devem ser aplicados como instrumentos de apoio, intensificando seu uso enquanto ação instrutiva e proveitosa.

Borges e Schwarz (2005) alertam, entretanto, para os desafios de implementação, como a limitação de tempo, espaço físico e recursos financeiros, que podem dificultar a utilização adequada dos jogos no contexto escolar. Apesar desses obstáculos, a aplicação planejada e intencional dos jogos continua sendo um recurso essencial para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento integral da criança.

O brincar constitui uma prática central na Educação Infantil, não apenas como forma de entretenimento, mas como um instrumento pedagógico essencial para o desenvolvimento integral da criança. Ao envolver-se em brincadeiras e jogos, a criança reproduz de forma simbólica situações vivenciadas em seu cotidiano, permitindo interpretar, reconstruir e atribuir novos sentidos ao mundo que a cerca. Esse processo favorece uma aprendizagem ativa, na qual a criança elabora compreensões sobre pessoas, lugares, objetos e dinâmicas sociais por meio de sua própria experiência (Bringel, Ferreira e Teixeira, 2023).

As atividades lúdicas promovem o desenvolvimento integrado das dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais, estimulando a linguagem, a imaginação, a autonomia e a capacidade de estabelecer vínculos afetivos. Por meio do faz-de-conta e da simulação, a criança compreende e incorpora normas sociais, aprende a lidar com frustrações e desenvolve estratégias para a resolução de problemas cotidianos (Silva e Araújo, 2021; Kishimoto, 1994).

A popularização dos jogos ao longo dos séculos XVII e XVIII e a influência de pensadores como Froebel no século XIX reforçaram a utilização das atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas. Froebel destacou o jogo como forma de expressão da liberdade e espontaneidade da criança, influenciando a educação infantil mundial (Nallin, 2005). No século XX, a valorização do jogo e do brinquedo como instrumentos de aprendizagem consolidou sua importância no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança (Murcia, 2005).

Os jogos e brincadeiras promovem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, sensoriais, motores, sociais e culturais. No aspecto físico, favorecem a coordenação motora, a força, o equilíbrio e a resistência. No campo cognitivo, atividades que envolvem raciocínio lógico, estratégia e resolução de problemas estimulam o pensamento crítico. Já no aspecto sensorial, permitem explorar e compreender melhor o ambiente, desenvolvendo habilidades perceptivas (Piaget, 1982; Kammi, 1991).

Socialmente, os jogos ensinam cooperação, empatia, negociação e respeito às regras, promovendo o convívio saudável e a construção de valores culturais. Além disso, as atividades lúdicas estimulam a criatividade, a autonomia e a responsabilidade, fortalecendo a autoestima e a construção da identidade (Kishimoto, 1997; Moratori, 2003).

Quando planejados de forma intencional pelo educador, os jogos deixam de ser apenas momentos de diversão e tornam-se ferramentas pedagógicas poderosas, capazes de promover aprendizagens significativas e preparar as crianças para a vida escolar e social (Silva, 2007; Moyles, 2002). Entretanto, a aplicação dos jogos requer atenção à organização do tempo, ao espaço físico e aos recursos disponíveis, desafios comuns nas instituições educacionais (Borges e Schwarz, 2005).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, atuando em diversas dimensões essenciais para um crescimento saudável e equilibrado. No aspecto físico, as atividades lúdicas contribuem para a coordenação motora, a agilidade e a resistência, incentivando um estilo de vida ativo e saudável. Já no campo cognitivo, jogos que envolvem estratégia e raciocínio lógico estimulam o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, habilidades essenciais para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Do ponto de vista sensorial, as brincadeiras oferecem experiências que auxiliam as crianças a explorarem e compreenderem melhor o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades perceptivas. No aspecto motor, as atividades físicas promovem o desenvolvimento da força, do equilíbrio e da destreza, competências fundamentais para a autonomia da criança em suas atividades diárias.

No âmbito social, os jogos em grupo ensinam cooperação, negociação e empatia, preparando as crianças para interações saudáveis e para o convívio em sociedade. Além disso, as brincadeiras refletem a cultura, permitindo que as crianças conheçam e vivenciem tradições e valores de diferentes comunidades, promovendo o respeito e a valorização da diversidade.

A utilização de jogos no processo educativo constitui uma estratégia poderosa para estimular a imaginação, a curiosidade e o interesse das crianças pelo aprendizado. Ao resgatar brincadeiras tradicionais e introduzir atividades lúdicas com diferentes finalidades, cria-se um ambiente propício à aprendizagem significativa, em que a interação social, a criatividade e a resolução de problemas são fortalecidas.

Além disso, os jogos permitem que as crianças explorem o mundo de maneira segura e divertida. Elas podem experimentar, cometer erros e aprender com as consequências de suas ações, aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Quando envolvidas em atividades prazerosas, as crianças tornam-se mais motivadas e engajadas, o que favorece a consolidação de um aprendizado profundo e duradouro.

Portanto, ao reconhecer a importância dos jogos, é possível criar ambientes educativos mais propícios ao desenvolvimento infantil, garantindo experiências enriquecedoras que favoreçam o crescimento em múltiplas dimensões. Essa compreensão é essencial para educadores, pais e responsáveis, pois evidencia que os jogos não são meramente formas de entretenimento, mas ferramentas pedagógicas fundamentais que promovem a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BORGES, Regina Maria R.; SCHWARZ, Vera Regina K. O Papel dos jogos educativos no processo de qualificação de professores de Ciências. In: Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola, 4.,2005. Porto Alegre: UNIVATES, 2005. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho074.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender. São Paulo: Moderna, 1998.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KAMMI, Constance. Teoria de Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

MORATORI, Patrick Barbosa. Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem? 2003. 33f. Trabalho Conclu-

são de Curso (Mestrado em Informática Aplicado a Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NALLIN, Claudia Goes F. O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil.
2005. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:
<www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=15526>. Acesso em: 25 nov. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIMENTA, Janice Gonçalves. A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. 2011. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento) – Instituto a Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau. São Paulo: Ática, 1998.

RODRIGUES, Lídia da Silva. Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. 2013. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

SILVEIRA, Sidnei Renato; BARONE, Dante Augusto Couto. Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. In: Congresso RIBIE, 4.,1998. Brasília: Rede Iberoamericana de Informática Educativa, 1998. Disponível em:
<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/151.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

AS TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO

SUELLEN DOMINGUES ARAÚJO

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade apresentar os avanços teórico-metodológicos na área da alfabetização. Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, buscou um repensar da aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando. Assim como a educação tem grande importância na vida da sociedade, por ser responsável por grandes transformações, mudando a cultura, entendendo os hábitos e a economia de determinado grupo de uma nação, o avanço tecnológico, tem sua importância no desenvolvimento da educação, graças a evolução das ferramentas tecnológicas no âmbito educacional, foi possível revolucionar a forma de transmissão de informações, tornando mais fácil o processo de construção do conhecimento. A área da educação precisa dominar o potencial educativo das tecnologias e colocá-las a serviço do desenvolvimento de um projeto pedagógico que vise a construção da autonomia dos alunos e a formação para o exercício pleno da cidadania, analisando a contribuição do avanço tecnológico para a Educação. O estudo das teorias de Piaget, Ferreiro (1985), Soares (2003) entre outros, possibilitou um conhecimento teórico que serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o alfabetizar letrando. Por fim, uma reflexão acerca do papel do educador nesse processo de alfabetizar letrando, buscando dar significado ao processo educativo.

PALAVRAS- CHAVE: Alfabetização; Letramento, Professor-alfabetizador.

INTRODUÇÃO

Com esta revisão bibliográfica, pretendeu-se discutir algumas ideias sobre Alfabetização e Letramento na era das tecnologias e suas implicações e possibilidades no âmbito escolar, tendo em vista que são procedimentos distintos, apesar de estarem associados, sobretudo pelo fato de possibilitarem ao indivíduo a aquisição da leitura e da escrita. Este tema é relevante no cotidiano da sala de aula, pois são práticas imprescindíveis para apropriação da leitura e escrita, assim como a leitura de mundo promovendo o seu desenvolvimento e sua formação.

De início cabe dizer que a alfabetização se ocupa da conquista da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, e é considerada como o domínio do código alfabético que caracteriza o mesmo como alfabetizado. Já o letramento pode ser entendido como elemento de cunho social que enfatiza as características sócio histórica ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social.

Passamos por um período de mudanças generalizadas na sociedade e no sistema educacional, proporcionado pelos avanços tecnológicos dos sistemas eletrônicos de comunicação e informação. A escola também precisa alterar a sua dinâmica, de maneira articulada com o conjunto dessas transformações.

Globalização, sociedade da informação, era das tecnologias e exigência de novas competências do ser humano, são alguns dos aspectos básicos que precisam ser considerados no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Nesse sentido, torna-se compreensível a relevância da Alfabetização e do Letramento enquanto práticas sociais, e principalmente no âmbito escolar. Cabe destacar que é desse pressuposto que nasce nosso interesse em estudar essa questão, tendo em vista que a alfabetização possibilita ao indivíduo aprender a ler e escrever o que torna o mesmo alfabetizado, enquanto que o letramento implica o entendimento de ações que viabilizam a apropriação de aprendizagens significativas que em suma se refletem na amplitude das bases interpretativas conceituais que o indivíduo desenvolve mediante a compreensão da realidade e do contexto social em que está imerso.

Um trabalho dessa natureza é de interesse de profissionais de educação que trabalham com educação infantil e nas séries iniciais, pois é uma forma do professor, aperfeiçoar suas práticas metodológicas no âmbito es-

colar e buscar inovações para aplicabilidade em sala de aula.

AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ERA DA TECNOLOGIA

Através dos estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgados a partir dos anos 80 e intitulados Psicogênese da Escrita, pode-se perceber importantes descobertas a respeito do processo de aquisição da escrita realizada pela criança, obrigando todos a desenvolver um novo olhar sobre a alfabetização.

Segundo Ferreiro (2002, p.36), o objetivo dos estudos era de "mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validez e extraordinário potencial educativo".

A obra Psicogênese da língua escrita proporciona pistas importantes para orientar a ação didática referente à alfabetização.

Considerando os estudos destas autoras, pode-se conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida ao mesmo tempo dentro e fora da sala de aula, em processo de interação, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

No conhecimento popular a alfabetizar é ensinar as primeiras letras. Por vários anos, no Brasil, ser alfabetizado significava saber ler e escrever.

Uma pessoa alfabetizada de acordo com Soares (2005) é "aquele, que aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando às práticas sociais que as demandam". Historicamente, o conceito da palavra alfabetização se refere de forma limitada ao todo, tanto ao domínio da técnica que envolve a escrita como dos seus posteriores usos.

Alfabetização e letramento são processos que se completam, um trata do campo individual, o outro dá o significado as dimensões coletivas alcançadas pela língua escrita, respectivamente. O letramento compreende os usos, as funções sociais de leitura e escrita, ao ser letrado a pessoa não apenas compreende o sistema linguístico, mais se torna participante dele.

O Letramento traz a ideia de que a escrita gera consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas, pois é "o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (Soares, 2005, p. 72).

O termo letramento foi introduzido recentemente na língua portuguesa. Conforme Soares (2004, p. 6), em meados dos anos de 1980 "se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização". Ainda segundo a autora a expressão letramento é uma tradução do inglês literacy, que é traduzido como "leitura e escrita".

No entanto, Paulo Freire já havia empregado o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para indicar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora.

O termo letramento traz novas questões, a partir das transformações sociais e a percepção tardia da importância de uma sociedade leitora, pois com ele não se considera somente o domínio da técnica, mas os efeitos sociais que ele provoca.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, letramento definido como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las mais significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou de escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas práticas. (PCNs 1997)

Apesar de conceitos distintos a alfabetização e letramento se completam e não podem ser separadas. Como afirma SOARES:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (2004, p. 14, grifos da autora)

É imprescindível compreender que o letramento acontece em diferentes contextos sociais e em diferentes etapas da vida do aluno. É necessário também entender que a relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais. E a escola e os pais são os responsáveis em direcionar a criança nessa leitura de mundo. Não basta alfabetizar a criança com relação em somente conhecer a língua, mas tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes meios e práticas sociais.

O ensino da leitura e da escrita tornou-se um enorme desafio para os professores alfabetizadores, para as próprias crianças e para as políticas públicas de alfabetização. Com o fracasso nessa fase da aprendizagem, essas crianças têm seu processo educacional comprometido, o que pode causar, em alguns casos, a descontinuidade dos estudos.

O uso da língua escrita está presente em diversas sociedades humanas, é um fator marcante na história da humanidade, ela sempre foi vital as sociedades que lhe fazem uso.

A era atual é o momento onde a informação espalhada por meio da língua escrita é difundida com maior velocidade. O domínio da escrita é um conhecimento indispensável na atualidade. Nesta situação, a alfabetização é um assunto que vem sendo cada vez mais debatido nos campos teóricos educativos; isso ocorre tanto pelas consequências sociais envolvidas neste processo quanto pela complexidade existente nele.

Na antiguidade, a tarefa de ler e escrever eram atividades realizadas apenas por poucas pessoas: os Escribas e os leitores profissionais, que eram encarregados pelos registros de bens de pessoas ricas e poderosas. Segundo Ferreiro (2002), os escribas não sabiam ler e os leitores não sabiam escrever. Assim os senhores que faziam parte da elite da época poderiam garantir que não teriam divulgados os seus segredos.

Ainda segundo a mesma autora, ao longo da história, mudanças sociais e tecnológicas aconteceram nas sociedades. A cada uma, as tarefas de ler e escrever foram se modificando e ganhando outros sentidos. Invenções como o papel e a imprensa converteram os primitivos escritos em argila ou madeira dos escribas em livros fáceis de carregar, escritos em linguagens compreensíveis. A indústria também mudou as qualificações para o trabalho. Saber ler e escrever tornou-se fundamental. De privilégio de poucos, a alfabetização passou a obrigação e, por fim, a direito, distribuído de forma desigual entre as populações de regiões desenvolvidas e não desenvolvidas no mundo.

Para Ferreiro (1993), as atividades de alfabetização devem ter caráter construtivo e serem desafiadoras para desenvolver nas crianças suas habilidades e capacidades de compreensão. Mas existe uma visão alterada de que os métodos tradicionais utilizados na fase de alfabetização podem obter maior. A leitura e a escrita demandam o aprendizado de uma série de habilidades.

O processo de alfabetização é contínuo, é desenvolvido durante toda a vida do aluno através do contato com a leitura e produções de variados tipos de texto que o aluno cria condições para participar com sucesso das práticas sociais do mundo da escrita, comunicação e leitura.

É indispensável o aprofundamento nos conceitos de alfabetização e letramento, para compreendermos estes processos de inclusão social.

Já que a linguagem uma das primeiras relações estabelecidas no convívio social, pode-se observar que a alfabetização vai além de simplificações técnicas, estando intensamente ligada a aspectos linguísticos. Deste modo o uso, as funções determinadas à língua escrita na esfera social devem ser levadas em conta no processo de alfabetização, não se restringindo apenas a busca de métodos e técnicas capazes de transmitir o simbolismo presente nesta forma de linguagem, mas também analisando os efeitos dela na vida prática.

Ao longo do tempo a escola foi considerada a instituição social responsável por sistematizar e transmitir os conhecimentos construídos pelo homem ao longo da história. Hoje se sabe que não é a única forma de propagação e construção de conhecimentos, já que são necessárias interações com a sociedade como um todo para conseguir alcançar seu objetivo de propagar e produzir novas noções, mas ela continua sendo um referencial absolutamente necessário. Por agrupar uma diversidade de saberes, a escola continua sendo uma instituição geradora de conhecimento.

Na sociedade atual o conhecimento da língua escrita é essencial. Sendo assim, é de responsabilidade da instituição escolar o papel de mediar à edificação deste conhecimento. Colaborar para formação de cidadãos capazes de ler, interpretar, compreender e intervir na sociedade por meio destas leituras é uma função primária não de uma escola presa aos ideais de dominação, mas sim de uma escola democrática.

Dessa forma, além de se preocupar com aquisição da leitura e escrita, a escola deve oferecer atividades que tenham em vista ao letramento, como: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras que fazem parte do cotidiano de uma sociedade, pois o processo de alfabetização só tem significado quando desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004). As condições para que aconteça o letramento são: uma escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material diversificado de leitura.

Este processo é o início do desenvolvimento de uma visão crítica nos alunos, permitindo que a escola por tanto tempo moldada a autoridade dominante, possa inicializar um trabalho libertador, buscando não apenas a leitura das palavras, partindo para leitura do mundo, como diz Freire (1987). Aproximando este significado do exercício docente, e da realidade habitual, Soares (2005) remete ao seguinte conceito de letramento:

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos [...] Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas possibilidades, descobrir o que você pode ser. (p.42,43)

É a partir desta ótica de possibilidades de libertação e participação social que os conceitos de letramento precisam entrar nas escolas, objetivando uma formação real de cidadãos capazes de compreender e interagir com o mundo da escrita.

Ao compreender que a escola tem o papel de alfabetizar, os pais mesmos satisfeitos não devem deixar de acompanhar seus filhos na tarefa de construção da aprendizagem da criança com relação a sua alfabetização. É importante que os pais compreendam que a criança, mesmo antes de aprender a ler, possui uma antecipação de seu letramento e alfabetização, isso acontece quando ela convive dentro de um contexto social onde a leitura e a escrita fazem parte de seu dia a dia. Os pais precisam também dá exemplos aos filhos lendo livros ou revistas em sua frente mesmo antes da criança frequentar a escola. Assim quando vai para a escola a criança já possui fundamentos de compreensão, de relacionar a escrita ao objeto por ela denominado. É nessa visão que se pode chamá-la de criança não alfabetizada e já letrada, pois já possui e está inserida em práticas sociais de leitura, mesmo não estando ainda alfabetizada. Pode ser considerada um sujeito letrado, pois está dentro de contextos sociais da linguagem e escrita, uma

vez que seus pais leem para ela, e ela já consegue distinguir e dar antecipações de estruturas linguísticas aleatórias e, sobretudo, está compartilhando o processo social do letramento por meio de capacidades lógicas e de ambientes linguísticos e intertextuais.

De acordo com Soares (2004) a relação entre letramento e escolarização controla muito mais do que expande as práticas de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar.

Para essa autora letramento escolar é definido como "um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola" (2004, p. 86).

Na escola a criança deve interagir seguramente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento enfoca os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado.

A alfabetização é a etapa mais importante na nossa vida escolar, pois é nessa fase que descobrimos o mundo da leitura e escrita. O prazer em ler e o desenvolvimento bem elaborado vai depender da forma como fomos levados nesse processo de aquisição dos conhecimentos que obtivemos durante a alfabetização. Isso significa que o professor tem um papel extremamente importante nesse processo, pois ele será o mediador no incentivo aos seus alunos ao aplicar metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontrará o aluno, que poderá variar conforme o suas aptidões, incentivo e metodologias aplicadas, o professor tem papel fundamental no processo de alfabetização dos alunos, trabalhando de forma a mediar o conhecimento, trabalhando com a construção da escrita utilizando meios eficazes para despertar o aprendizado por prazer e não por obrigação, refletindo sobre sua ação, de modo a relacionar e construir também conhecimento para si. É importante também que o professor tenha a compreensão acerca do processo inicial de construção da escrita que é de grande importância na alfabetização dos alunos. Esse processo ocorre geralmente quando a criança passa por um estágio de desenvolvimento complexo, no momento de descobertas, dúvidas e busca por respostas que muitas vezes não estão ao alcance de seus esquemas cognitivos e vai ser nesse momento que o educador contribuirá através de metodologias e práticas adequadas às necessidades de cada um, lembrando que nem todos os indivíduos se encontram no mesmo nível de compreensão. Segundo Sodré (2008, p.13) "Cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências". Então, é nesse momento em que o professor refletirá sua prática, percebendo que o erro faz parte do processo e esses erros devem ser utilizados no decorrer do processo e que faz parte da aprendizagem.

Levar o aluno a familiarizar-se com o mundo da leitura também é papel do professor, pois muitos desses alunos não têm acesso aos livros e nem incentivo dos pais. Ao ser despertada no aluno, a leitura se torna algo precioso em sua vida e será grande a possibilidade de se tornarem adultos com hábito de leitura e, consequentemente, conhecerão as formas corretas de escrever, pronunciar, compreender textos e isso pode transformar a vida do indivíduo sob vários aspectos, tais como social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Entretanto, o fato de ser alfabetizada não significa que a pessoa seja letrada, mesmo que ela esteja inserida em um contexto social de letrados, pois esse fato não garante formas iguais de participação na cultura escrita até porque o acesso ao mundo da leitura e escrita em decorrência do conhecimento sistematizado, que se encontra em textos escritos, não estão disponíveis igualmente para todos. Também não podemos dizer que o letramento é consequência da alfabetização, pois há aqueles que são letrados e não alfabetizados, como também os que são

alfabetizados e não são letrados. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita por si só não garante maior nível de letramento, e, por vezes, nem mesmo essa aquisição inicial está sendo efetivada ou garantida a todos os brasileiros. Ou seja, mesmo havendo alfabetização e disponibilidade de material escrito e impresso suficientes e condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo, não significa que haverá letramento.

É importante que o professor proporcione ao aluno um contato direto com o mundo da leitura, das mais variadas possíveis, pois sabemos que há uma grande complexidade no ato de ensinar e aprender a ler e escrever, daí a necessidade de se trabalhar a leitura com diferentes portadores de textos para que a criança interaja com as demais disciplinas. Para tanto, o professor deve priorizar a leitura diária, objetivando que isso se torne um hábito corriqueiro e espontâneo o que facilitará o processo de interpretação e compreensão dos mais variados tipos de textos.

Pensando nessas aprendizagens, o professor deve considerar alguns aspectos na organização do seu trabalho, tais como a interação entre os alunos, seus conhecimentos prévios, a individualidade, particularidade de cada um, ou seja, a heterogeneidade da turma, o nível dos desafios apresentados pelas atividades propostas e as conquistas possíveis. Assim o professor agirá como mediador entre os educandos e os objetos dos conhecimentos, aquele que organiza o espaço propiciando situações reais de aprendizagem, articulando os aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos seus conhecimentos prévios, atentando ao ritmo e capacidade individual de cada um dos alunos, pois cada uma tem suas características próprias e devem ser respeitadas.

É importante que essa relevância em relação aos conhecimentos prévios dos alunos seja trabalhada de forma prioritária, pois, assim o professor poderá organizar as situações de aprendizagem levando em consideração o pensamento e a linguagem de cada um e o interesse em determinado assunto, e então, as novas experiências, ao serem vivenciadas, se acomodarão as já existentes. Daí então essas novas experiências irão promover o crescimento e a equilibração necessários para que aconteça a aprendizagem. O professor deve proporcionar situações conflito, que causem desequilíbrio nas estruturas cognitivas do aluno que precisará buscar sua reequilibração, teoria bem elaborada pelo teórico Jean Piaget.

Assim, podemos perceber um pouco como ocorre o processo de construção do conhecimento pelas crianças, pois as mesmas utilizam das mais variadas linguagens, a partir de interações que estabelecem com outras pessoas e com o seu meio. Essa construção do conhecimento é mediada pela cultura, baseada nos seus conhecimentos prévios adicionados dos conteúdos escolares proporcionados pelos professores através de uma organização e planejamento adequados.

A criança é um ser social, pois interage e aprende com o meio e essa interação social é uma das estratégias fundamentais dos educadores para a construção da aprendizagem pelas crianças. Para tanto, o professor deve conduzir essa interação através da socialização das descobertas e das novas aprendizagens, assim, haverá uma troca de experiências onde as crianças poderão ajudar e serem ajudadas umas pelas outras, proporcionando um ambiente de interação social.

Essa interação entre as crianças e entre elas e o professor é a origem fundamental da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) no ambiente da sala de aula, onde o uso das mais variadas linguagens ajudarão as crianças a reestruturarem e reorganizarem suas aprendizagens. Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal para discutir e explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky, em sua teoria, preocupou-se mais com a aprendizagem escolar e a sua relação com o desenvolvimento ocorrido antes e durante o processo escolar. Para ele é importante uma análise do desenvolvimento antes mesmo da construção da aprendizagem. A distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimen-

to potencial é o que Vygotsky (2007) conceituou de zona de desenvolvimento proximal. A ZDP proporciona um espaço de integração no ambiente da sala de aula onde aqueles que se encontram em um nível mais avançado no processo de aprendizagem ou que já superaram suas dificuldades possam ajudar os colegas. Nessa situação o professor, mesmo sem sua participação direta, ele age de forma a estabelecer uma interação entre os alunos, levando assim, a criação da ZDP através de suas intervenções. Em todas as fases do desenvolvimento da criança é importante o trabalho em grupos, pois proporciona a interação, favorece a cooperação, a solidariedade e promove a troca de conhecimentos e saberes variados.

Também é importante lembrar a organização de um ambiente agradável, afetivo e que seja subsidiado por recursos e estratégias que ajudem a motivar a construção das aprendizagens que devem acontecer de forma autônoma e eficaz. Um ambiente alfabetizador se caracteriza pelo espaço de leitura e escritas, com atividades interessantes e diversificadas, que devem estar sempre ao alcance de todos para se apropriarem na hora em que quiserem, pois assim, as crianças irão construir progressivamente sua própria leitura e escrita, bem como o gosto pelo ato de ler.

Esse processo de construção do conhecimento não se faz apenas pela transmissão e assimilação das informações e sim pela formulação de hipóteses individuais e coletivas pelas crianças buscando a resolução dos problemas e, para isso, é necessário um ambiente propício para que haja progressos nessa construção de conhecimentos, pois as crianças terão oportunidade de refletir e criar as possibilidades para compreensão da escrita como objeto social.

Nesse contexto, o professor deve trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças para que elas vençam as etapas do seu desenvolvimento. A ação pedagógica surge então como uma ajuda aos alunos no processo de superação de conflitos. Porém, nesse sentido, o professor deve ter bem claro que, para estruturar sua intervenção, é necessário saber o nível de desenvolvimento real em que a criança se encontra para que na ZDP ele possa agir e promover a interação essencial e adequada entre as crianças.

A escola exerce um papel de grande responsabilidade na construção do conhecimento dos seus alunos, pois os saberes que serão adquiridos no ambiente escolar garantirão o seu exercício da cidadania. Para isso, o professor comprometido com a alfabetização para a cidadania precisa se organizar, construir e reconstruir seu planejamento, avaliar sua atuação, levando sempre em consideração os conhecimentos já trazidos por seus alunos e a partir daí estabelecer uma relação de respeito e confiança com as crianças.

O professor comprometido com sua prática pedagógica implica: "[...] na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, reflexão e ação, dentre muitos dos fatores integrantes do processo pedagógico". (LUCK, 1994, p.54).

É fundamental que no processo de ensino e aprendizagem o professor renove suas práticas e metodologias visando potencializar as descobertas e habilidades dos seus alunos, estimulando sempre a coletividade como também a autonomia nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, atendimento as necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, há décadas é vista como um grande problema da educação brasileira e esse foi o foco do estudo realizado, ou seja, buscamos analisar, através do conhecimento dos conceitos, do que dizem os grandes teóricos e das práticas diárias que podem ser realizadas pelos educadores, buscando, assim, estabelecer as estratégias para alfabetizar letrando as crianças da Educação Infantil.

Iniciamos estabelecendo conceitos acerca do que se diz de alfabetização e letramento numa busca de esclarecer o significado de cada um, embora concluamos que, apesar de revelarem diferentes conceitos, ambos

estão entrelaçados, pois o ideal é ensinar a ler e escrever contextualizando o aprendizado com as práticas sociais da leitura e da escrita. Por isso, é essencial que nos primeiros anos de escolarização (que engloba a Educação Infantil e anos inicias do Ensino Fundamental), o educador volte sua prática para uma realidade mais próxima possível do aluno proporcionando aos seus alunos atividades de leitura e escrita que contextualizem seu dia a dia.

Para enfatizar os conceitos de alfabetização e letramento, analisamos no segundo capítulo o que dizem os mais renomados teóricos a respeito do tema em estudo. Observamos que cada um deles também enfatiza o fato de que uma boa parte das pessoas alfabetizadas não está letrada. Nos estudos de Piaget relatados, vimos como ele compreendeu o processo de desenvolvimento do indivíduo através dos estágios da aprendizagem (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais). Também demos ênfase aos estudos de Emília Ferreiro onde em seu livro Psicogênese da Língua Escrita, estabelece estágios para o processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Tanto Piaget quanto Emília Ferreiro nos levam a concordar que as crianças têm seu modo próprio de aprender e, portanto, constroem seu próprio conhecimento.

No final estabelecemos, através de reflexões, o papel do professor no desenvolvimento das práticas diárias de leitura e escrita. Verificou-se que precisamos, verdadeiramente, é conscientizar o professor alfabetizador, pois somente quando ele tiver consciência da importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, é que vai romper com paradigmas tradicionais e perceber que não basta alfabetizar. Hoje os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando. O texto trouxe considerações importantes acerca da prática docente que nos faz refletir sobre o nosso verdadeiro papel no processo de desenvolvimento da criança, através de práticas construtivistas no sentido de construir o conhecimento.

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.

CAGLIARE, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 2002.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005. 142 pp.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

_____. Alfabetização, letramento e construção de unidades lingüísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

_____. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

_____. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p. V.2.

_____. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FRANCHI, Eglê. Pedagogia da alfabetização: da oralidade a escrita. São Paulo: Cortez, 1988. 359p.

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.

LUCK, Heloisa. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teóricos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 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.

RUSSO, Maria de Fátima. Alfabetização: Um processo em construção. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SODRÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Shilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovith. Aprendizagem e desenvolvimento intellectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovith; LURIA, Alexander Romanovith; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievith; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

O LÚDICO COMO EIXO ESTRUTURANTE NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAINA KATHARIN CANDIDO SILVA DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo aborda a importância da ludicidade como ferramenta pedagógica essencial na Educação Infantil. O objetivo principal é analisar como os jogos e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, motores e sociais. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em teóricos como Vygotsky, Piaget e Kishimoto. O estudo demonstra que o brincar não deve ser encarado apenas como recreação, mas sim como uma linguagem fundamental pela qual a criança interpreta o mundo. Conclui-se que o papel do professor é atuar como mediador, planejando atividades lúdicas com intencionalidade educativa.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ludicidade. Desenvolvimento. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o momento crucial onde se formam as bases da personalidade e do intelecto humano. No entanto, a compreensão dessa etapa escolar sofreu grandes transformações ao longo da história. Durante décadas, a escola foi vista apenas como um local de transmissão passiva de conhecimento, ou pior, como um local meramente assistencialista (creches) onde a função era apenas cuidar da higiene e alimentação enquanto os pais trabalhavam. Nesse contexto antigo, o brincar era reservado apenas para o momento do recreio, sendo visto como "tempo livre" ou "gasto de energia", sem valor pedagógico.

Contudo, a pedagogia contemporânea refuta essa visão segmentada. Com o avanço das neurociências e da psicologia do desenvolvimento, compreende-se hoje que o cérebro infantil se desenvolve através de experiências ricas e significativas. Atualmente, compreende-se que para a criança pequena, não há separação rígida entre brincar e aprender.

O lúdico é a forma natural de a criança interagir com o meio. É a linguagem universal da infância. Ao brincar, ela explora, questiona, resolve problemas e internaliza regras sociais. Portanto, a escola que almeja uma formação integral não pode ignorar o brincar; deve, ao contrário, torná-lo o eixo central de seu currículo.

Este artigo justifica-se pela necessidade de instrumentalizar o educador moderno, demonstrando que a brincadeira não é inimiga da disciplina ou do aprendizado "sério", mas sim sua maior aliada.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar a contribuição das atividades lúdicas para o processo de ensino- aprendizagem na Educação Infantil, focando na transição do brincar espontâneo para o brincar com intencionalidade pedagógica.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a evolução histórica do conceito de infância e como isso impactou a valorização do lúdico na escola;
- Identificar como o brincar influencia o desenvolvimento da linguagem e da socialização;
- Compreender a função do professor como mediador das brincadeiras pedagógicas, diferenciando "vigiar" de "mediar";
- Relacionar o uso de jogos com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO

Para compreender a importância do lúdico hoje, é necessário olhar para o passado. Durante a Idade Média e até o início da Modernidade, a criança era vista como um "mini-adulto". Não havia brinquedos específicos, roupas adequadas ou uma pedagogia voltada para elas. A infância não era valorizada como uma etapa distinta da vida.

Foi apenas com o surgimento da Psicologia e da Pedagogia moderna que se começou

a entender que a criança possui modos de pensar e sentir qualitativamente diferentes dos adultos. No Brasil, essa mudança de paradigma demorou a chegar às escolas públicas. Por muito tempo, as instituições de educação infantil tinham caráter higienista/ assistencialista.
A virada de chave ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e, mais recentemente, com a BNCC, que colocam a criança no centro do processo e reconhecem o lúdico não como passatempo, mas como Direito de Aprendizagem. Hoje, entende-se que negar o brincar à criança é negar-lhe o direito ao desenvolvimento pleno.

4. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

O desenvolvimento da inteligência na infância passa necessariamente pela ação concreta sobre os objetos. A abstração (pensar sobre coisas que não estão presentes) é uma conquista tardia. Antes dela, a criança precisa tocar, sentir, empilhar e derrubar para compreender conceitos de física, matemática e espaço

4.1 A Visão de Vygotsky: O Brinquedo e a Zona de Desenvolvimento Proximal

Para Lev Vygotsky, um dos teóricos mais influentes da educação, a interação social e a linguagem são a base do intelecto. Nesse cenário, o brinquedo é fundamental para a criação da "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP). A ZDP é a distância entre o que a criança sabe fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda. O brinquedo atua exatamente nessa zona, impulsionando a criança para novos aprendizados.
Quando a criança brinca de "faz de conta" (jogo simbólico), ela opera com significados. Por exemplo, ao usar um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, ela separa o objeto (vassoura) de seu significado real (varrer) e atribui um novo significado (cavalo). Esse processo de descolar o significado do objeto é a base do pensamento abstrato.
Vygotsky é enfático ao descrever esse fenômeno em sua obra "A Formação Social da Mente":

"No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento." (VYGOTSKY, 1998, p. 117) .
Essa citação demonstra que o lúdico puxa o desenvolvimento da criança para cima. Na brincadeira, a criança se esforça para seguir regras, para manter o personagem e para imaginar cenários, exigindo dela um esforço mental muito superior ao de atividades passivas.

4.2 A Contribuição de Piaget: A Construção da Inteligência

Jean Piaget, outro pilar da educação, também defende que o jogo é essencial para a construção da inteligência. Diferente de Vygotsky, que foca no social, Piaget foca na interação da criança com o objeto físico e na maturação biológica.
Segundo ele, o jogo é um exercício de assimilação da realidade. Nos primeiros anos de vida, que Piaget classifica como estágio sensório-motor (0 a 2 anos) e pré-operatório (2 a 7 anos), a criança usa o jogo para adaptar a realidade ao seu "eu".
Piaget argumenta que o jogo simbólico é a forma como a criança "digere" o mundo. Se ela vai ao médico e toma uma injeção (experiência dolorosa), ela chega em casa e brinca de médico com a boneca, repetindo a cena. Ao fazer isso, ela sai da posição passiva (vítima da injeção) para a ativa (médica), assimilando e superando o trauma. Sem essa etapa, a criança pode apresentar dificuldades futuras em operações lógicas e matemáticas, pois o brincar é o alicerce do raciocínio lógico

5. A SOCIALIZAÇÃO E O APRENDIZADO DE REGRAS

A escola é, muitas vezes, o primeiro espaço

social que a criança frequenta fora do núcleo familiar. Além do aspecto intelectual, o lúdico é a principal via de socialização na infância.
O egocentrismo é uma característica natural da criança pequena (a fase do "é meu"). Ela acredita que o mundo gira ao seu redor. É na brincadeira em grupo que a criança supera o egocentrismo e aprende a negociar. Para brincar de "pega-pega" ou "esconde-esconde", ela precisa concordar com regras coletivas. Se ela não segue as regras, a brincadeira acaba ou ela é excluída pelos colegas. Esse feedback imediato é muito mais poderoso do que qualquer sermão de um adulto. Jogos com regras simples ensinam conceitos valiosos de cidadania e ética, tais como:

- Esperar a sua vez: O controle da impulsividade e a paciência. Em um mundo imediatista, aprender a esperar a vez de jogar o dado é um exercício vital de autocontrole.
- Lidar com a frustração: Aprender a perder e a ganhar sem hostilidade. A vida adulta exige resiliência, e o jogo é o simulado seguro onde a criança aprende que perder não é o fim do mundo.
- Cooperação: Entender que, em muitas brincadeiras, é preciso do outro para atingir um objetivo comum.

Portanto, o lúdico na escola funciona como um "laboratório social", um espaço seguro para experimentar a vida em sociedade.

6. A LEGISLAÇÃO: O BRINCAR NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deixa dúvidas sobre a obrigatoriedade do lúdico. O documento estrutura a Educação Infantil em torno de dois eixos estruturantes: Interações e Brincadeira.
Isso significa que todo o currículo deve ser pensado através dessas lentes. A BNCC estabelece seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

1. Conviver
2. Brincar
3. Participar
4. Explorar
5. Expressar
6. Conhecer-se

Note que "Brincar" é um direito constitucional da criança na escola. Além disso, nos Campos de Experiência, especialmente em "Corpo, Gestos e Movimentos", a BNCC detalha que a criança deve ter oportunidades de se movimentar, dançar, correr e encenar. O professor que mantém alunos de 4 anos sentados por horas copiando do quadro não está apenas usando uma metodologia ultrapassada, está descumprindo a lei.

7. O PAPEL DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Não basta deixar as crianças soltas no pátio para que a aprendizagem aconteça. A ludicidade na escola exige intencionalidade pedagógica. Aqui reside a diferença entre "recreação" e "educação lúdica".
O professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo para se tornar um organizador e mediador. Ele é o arquiteto da aprendizagem. Ele planeja o cenário, seleciona os materiais provocativos e lança perguntas desafiadoras durante a brincadeira.

7.1 A Organização dos Espaços (Cantinhos Pedagógicos)

O ambiente educa. As paredes, os móveis e a disposição da sala comunicam o que se espera da criança. Uma sala de aula com carteiras enfileiradas comunica silêncio e passividade. Uma sala organizada em ilhas ou cantos comunica interação.
O ideal é a organização em "cantinhos pedagógicos" ou "ateliês":

- Cantinho da Leitura: Com almofadas, tapetes e livros ao alcance das mãos da criança (capa virada para frente).
- Cantinho dos Jogos: Com quebra-cabeças, blocos de montar e dominós.
- Cantinho da Fantasia: Com espelhos, roupas velhas, chapéus e tecidos para o jogo simbólico.

Essa disposição permite que a criança exerça sua autonomia, escolhendo onde quer atuar. Kishimoto (1994) ressalta que o brinquedo só tem função educativa se estiver acessível. Brinquedo trancado em armário é apenas objeto de decoração.

7.2 A Avaliação através do Brincar

Como avaliar na Educação Infantil se não há provas? A resposta está na observação do lúdico. O momento da brincadeira é o momento mais rico para a avaliação diagnóstica.
O professor avalia a criança observando como ela brinca:

- Ela interage com os colegas ou brinca isolada?
- Ela respeita regras ou tenta burlá-las constantemente?
- Ela consegue manipular objetos pequenos (coordenação motora fina)?
- Ela tem vocabulário e imaginação para criar enredos?

O registro dessas observações compõe o relatório de desenvolvimento do aluno, fornecendo um quadro muito mais real da criança do que qualquer atividade em folha de papel.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que o lúdico não é um acessório ou um prêmio para quando a criança termina a lição, mas sim a própria essência do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Uma escola que silencia o brincar em favor de atividades puramente mecânicas e de prontidão para a alfabetização precoce vai na contramão do desenvolvimento infantil e das descobertas da neurociência. O tempo de brincar é o tempo de estruturar o cérebro, de fortalecer vínculos afetivos e de construir a autoimagem.Ao unir a teoria de autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto com a prática diária, percebe-se que brincar é coisa séria. Cabe ao educador garantir tempos, espaços e materiais que desafiem a criança, promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, prazerosa e eficiente na formação integral do ser humano. A infância é curta, e a escola deve ser o lugar onde ela é vivida em sua plenitude.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Brasília, 2017.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E CAMINHOS

TAISE DE MELO FERREIRA

RESUMO
A inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil exige práticas pedagógicas sensíveis, intencionais e comprometidas com o reconhecimento da diversidade humana. Para que o processo inclusivo se efetive, é fundamental que a escola compreenda que crianças cegas ou com baixa visão constroem seus conhecimentos por meio de experiências multissensoriais e da interação com objetos, pessoas e ambientes acessíveis. Como afirma Mazzotta (2011, p. 57), "a inclusão só se efetiva quando a escola reconhece e valoriza as diferenças humanas", reforçando que o desafio não é apenas técnico ou metodológico, mas principalmente ético.
Este artigo discute os desafios enfrentados na inclusão de crianças com deficiência visual na primeira infância, considerando barreiras atitudinais, falta de formação docente, ausência de acessibilidade e recursos pedagógicos limitados. Além disso, propõe caminhos e práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa, o brincar acessível, o uso de tecnologias assistivas e a valorização da parceria entre escola e família. Utiliza-se, como base teórica, autores da Educação Especial e documentos norteadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), articulando-os com reflexões sobre práticas reais de sala de aula.
Ao analisar o papel da escola, dos profissionais e do ambiente educativo, evidencia-se que a inclusão depende de uma prática pedagógica intencional que acolhe, planeja, flexibiliza e garante a cada criança o direito de aprender, explorar, comunicar-se e viver uma infância plena, significativa e cheia de possibilidades.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; acessibilidade; deficiência visual; Educação Infantil; AEE.

ABSTRACT
The inclusion of children with visual impairments in Early Childhood Education demands sensitive and intentional pedagogical practices grounded in a deep respect for human diversity. To achieve effective inclusion, schools must understand that blind or low-vision children learn primarily through multisensory experiences and through interactions with accessible environments, objects and people. As stated by Mazzotta (2011, p. 57), "inclusion only takes place when the school recognizes and values human differences," emphasizing that inclusion involves not only pedagogical actions but also ethical postures.
This article examines the challenges encountered in the inclusion of visually impaired children in early childhood settings, considering attitudinal barriers, gaps in teacher training, lack of accessibility, and limited pedagogical resources. It also proposes pathways and inclusive strategies that support active participation, accessible play, the use of assistive technologies, and collaborative relationships between school and families. Drawing on Special Education references and Brazilian guidelines for Specialized Educational Assistance (AEE), the study articulates theoretical perspectives with practical reflections from everyday school life.
The analysis suggests that effective inclusion requires intentional pedagogical planning that welcomes, adapts, and ensures each child's right to learn, explore, communicate, and live a meaningful childhood.
KEY-WORDS: Inclusion; accessibility; visual impairment; Early Childhood Education; AEE.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma das fases mais importantes da formação humana, marcada por experiências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. É na primeira infância que os vínculos iniciais com o conhecimento se consolidam; que as relações sociais se ampliam; e que a criança experimenta o brincar, a imaginação e a linguagem como formas de expressão e compreensão do mundo. Para crianças com deficiência visual, essas experiências também são fundamentais, mas elas se dão de forma distinta, exigindo mediações específicas, materiais acessíveis e ambientes organizados.
A deficiência visual pode afetar a forma

como a criança percebe e interage com o ambiente, mas não reduz sua capacidade de aprender, criar e se desenvolver. O processo de ensino, no entanto, precisa ser ajustado. Como observa Jannuzzi (2012), a escola deve oferecer oportunidades de aprendizagem que respeitem as singularidades de cada criança, favorecendo a participação ativa e a construção de vínculos positivos com o ambiente escolar.

A educação inclusiva assume que todos podem aprender, independentemente de suas condições sensoriais, físicas, cognitivas ou socioemocionais. O Ministério da Educação (BRASIL, 2008) reforça que garantir o acesso e a permanência na escola regular é um direito fundamental, e que cabe à instituição planejar práticas intencionalmente inclusivas. Assim, a criança com deficiência visual deve ser vista em sua potência, e não apenas em sua limitação.

Entretanto, apesar de avanços importantes na legislação brasileira, muitos desafios persistem no cotidiano escolar: falta de recursos acessíveis, formação insuficiente dos professores, barreiras atitudinais e ausência de ambientes organizados. Esses obstáculos revelam que a inclusão, embora assegurada por lei, ainda depende de mudanças profundas na prática pedagógica e nas atitudes dos profissionais.

Este artigo busca refletir sobre esses desafios e apresentar estratégias que possam fortalecer a inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil, considerando o papel do brincar, da acessibilidade, da tecnologia assistiva e da parceria entre escola e família.

2. FUNDAMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 Conceitos e dimensões da deficiência visual

A deficiência visual ocorre quando há comprometimento total ou parcial da visão, podendo se manifestar em graus distintos de cegueira e baixa visão. A Organização Mundial da Saúde classifica a deficiência visual com base na acuidade visual e no campo de visão, considerando fatores como residual visual, necessidade de recursos ópticos e modo de percepção do ambiente.

Além dos aspectos clínicos, é fundamental compreender a deficiência visual como uma experiência subjetiva. Cada criança vivencia sua condição de forma singular, dependendo de fatores como:

- idade de início da deficiência;
- estímulos recebidos na infância;
- apoio familiar;
- acesso a recursos acessíveis;
- qualidade da intervenção pedagógica.

Ferraz e Delponte (2019) ressaltam que crianças com deficiência visual aprendem por meio de experiências táteis, auditivas, olfativas e cinestésicas. Essa aprendizagem sensorial, longe de ser limitada, amplia outras formas de percepção e estimula a criança a desenvolver estratégias próprias de reconhecimento do ambiente.

A criança cega, por exemplo, precisa tocar, sentir e manipular objetos para compreender suas características. Já a criança com baixa visão pode precisar de iluminação adequada, contraste visual, ampliação ou reorganização espacial para compreender estímulos.

2.2 A importância da estimulação precoce

A estimulação precoce é um componente essencial para crianças com deficiência visual. Quanto antes a criança tiver acesso a estímulos sensoriais variados, maior será sua autonomia na exploração do mundo. A literatura aponta que crianças que não recebem estímulos adequados podem apresentar atrasos no desenvolvimento motor, dificuldades na orientação espacial e desafios na construção da independência (FREITAS, 2017).

A escola tem papel fundamental nesse processo, pois oferece:

- interação social com pares da mesma idade;
- estímulos que enriquecem a linguagem e a comunicação;
- oportunidades de exploração de ambientes variados;
- convivência com diversidade sensorial.

2.3 Educação Especial: conceito e evolução histórica

A Educação Especial no Brasil passou por diversas transformações. Durante muito tempo, pessoas com deficiência eram segregadas em instituições especiais. A partir da década de 1990, com os movimentos internacionais de inclusão e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), consolidou-se o entendimento de que todos têm direito de estudar na escola regular.
Mantoan (2003) destaca que "a inclusão não é uma proposta assistencialista, mas uma mudança de paradigma", pois exige repensar práticas, currículos e atitudes. A Educação Especial, nesse modelo, atua como serviço complementar e articulado ao ensino regular, oferecendo apoio e recursos que favorecem a autonomia dos estudantes.

2.4 O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE tem como função ampliar as condições de aprendizagem da criança com deficiência visual, oferecendo recursos, estratégias e tecnologias que complementem as práticas da sala regular.
Segundo o MEC (BRASIL, 2010), o AEE deve garantir:

- ensino de braille;
- ensino de soroban;
- orientação e mobilidade;
- desenvolvimento da percepção tátil;
- uso de tecnologia assistiva;
- adaptações de materiais;
- fortalecimento da autonomia cotidiana.

Além disso, o AEE precisa trabalhar em diálogo constante com o professor da sala regular, garantindo que as adaptações realizadas no atendimento reflitam também nas atividades do cotidiano escolar.

2.5 A relação entre ensino comum e Educação Especial

A inclusão só se concretiza quando existe parceria entre ambos. O professor da sala regular precisa compreender que a criança com deficiência visual é um sujeito de aprendizagem como qualquer outro, com potencialidades e desafios próprios. Assim, prática pedagógica inclusiva envolve:

- flexibilização de metodologias;
- adaptações simples e eficazes;
- suporte do AEE;
- envolvimento da equipe gestora;
- diálogo com a família.

Essa relação de corresponsabilidade favorece uma inclusão real e não apenas formal.

3. DESAFIOS ENFRENTADOS PELA ESCOLA

3.1 Barreiras atitudinais e culturais

As barreiras atitudinais costumam ser mais difíceis de superar do que as barreiras físicas. Muitas vezes, o adulto acredita que a criança com deficiência visual é frágil, incapaz ou dependente. Essas concepções limitam o desenvolvimento da criança e reforçam a exclusão.
Omote (2006) afirma que "a atitude social frente à diferença constitui a maior barreira para a inclusão". Isso significa que, para incluir, é necessário transformar também valores, crenças e expectativas.
Exemplos de barreiras atitudinais incluem:

- superproteção;
- medo de deixar a criança explorar;
- infantilização;
- desconfiança sobre o potencial da criança;
- invisibilização;
- excesso de ajuda desnecessária.

Por outro lado, atitudes positivas contribuem diretamente para a autonomia e autoestima:

- acreditar no potencial da criança;
- estimular iniciativas pessoais;
- permitir que explore o ambiente;
- incluir nas atividades coletivas;
- ouvir a criança e valorizar suas formas de expressão.

3.2 Formação docente insuficiente

A formação inicial dos professores, em geral, oferece pouco aprofundamento sobre deficiência visual. Muitos docentes relatam insegurança para adaptar materiais, organizar o espaço ou propor atividades acessíveis. Como aponta Mazzotta (2011), essa insegurança não decorre de falta de vontade, mas da ausência de oportunidades de formação

adequada.
A formação continuada é essencial para:
- compreender a cegueira e a baixa visão;
- aprender técnicas de descrição e mediação;
- utilizar corretamente recursos táteis e tecnológicos;
- adaptar o currículo;
- desenvolver práticas de orientação espacial.

3.3 Acessibilidade física e organizacional

Um ambiente acessível não é apenas aquele livre de obstáculos, mas aquele que convida a criança a explorar, tocar, ouvir e interagir. Espaços desorganizados, móveis instáveis e corredores estreitos dificultam o deslocamento e geram insegurança.
Jannuzzi (2012) defende que ambientes previsíveis e bem organizados contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia infantil.
Exemplos de acessibilidade:
- corredores livres de obstáculos;
- prateleiras baixas;
- cantos temáticos bem organizados;
- contraste entre paredes, portas e mobiliário;
- sinalizações táteis simples.

3.4 Recursos pedagógicos limitados

A produção de materiais acessíveis demanda tempo, conhecimento e, muitas vezes, recursos financeiros. A falta de materiais como:
- livros em braille;
- textos ampliados;
- brinquedos táteis;
- painéis sensoriais;
- maquetes 3D;
- lupas eletrônicas;

pode comprometer o acesso ao currículo.
Souza e Silveira (2021) ressaltam que recursos adaptados não devem ser vistos como adereços, mas como instrumentos que garantem equidade no processo de aprendizagem.

3.5 Desafios na comunicação e na linguagem

A linguagem descritiva é fundamental na educação de crianças com deficiência visual. Muitas vezes, o professor aponta objetos dizendo “aqui” ou “isso”, sem oferecer informações que a criança possa compreender.
A comunicação acessível inclui:
- descrição precisa;
- nomeação de objetos;
- explicação de movimentos;
- antecipação de atividades.

4. CAMINHOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

4.1 Organização intencional do espaço

Um ambiente acessível é aquele que:
- promove segurança física e emocional;
- convida à exploração autônoma;
- apresenta clara organização espacial.

Ferraz e Delponte (2019) afirmam que a organização do espaço funciona “como um convite à autonomia”. Isso significa que a criança deve conseguir encontrar materiais, participar de atividades e circular sem depender constantemente de um adulto.
Medidas simples incluem:
- manter móveis sempre no mesmo lugar;
- usar texturas no chão para orientar circulação;
- criar cantos com objetos variados e acessíveis;
- utilizar cestos e caixas com identificação tátil ou sonora;
- disponibilizar objetos do cotidiano para investigação.

4.2 O brincar na perspectiva inclusiva

O brincar é reconhecido como linguagem fundamental na Educação Infantil (BRASIL, 2017). Para crianças com deficiência visual, o brincar é ainda mais relevante, pois possibilita experiências multissensoriais que ampliam a compreensão de mundo.
Silva e Almeida (2021) ressaltam que a brincadeira permite que a criança experimente texturas, movimentos, sons, ritmos, temperaturas e formas, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e motor.
Tipos de brincadeiras acessíveis:

- brincadeiras sonoras (chocalhos, sinos, tambores);
- circuitos motores (rampas, tatames, túneis);
- histórias sensoriais com objetos concretos;
- exploração da natureza (folhas, pedras, água, terra);
- jogos de adivinhação auditiva;
- brinquedos que estimulam causa e efeito.

4.3 Descrição e mediação pedagógica

A descrição precisa é uma ferramenta indispensável para a criança com deficiência visual. Ela permite que o aluno compreenda situações, imagens, movimentos e detalhes que não pode perceber visualmente.
Boa descrição:
- nomeia objetos;
- caracteriza formas, tamanhos, cores e funções;
- antecipa ações;
- contextualiza sentimentos e expressões faciais.

Exemplo ruim:
"Olha aqui esse desenho!"
Exemplo adequado:
"Eu vou te mostrar um desenho de um gato. Ele tem o corpo redondo, orelhas pontudas e bigodes compridos."

4.4 A adaptação de materiais pedagógicos

Adaptação não significa criar materiais totalmente diferentes, mas adequar conteúdos às necessidades da criança. Entre as adaptações possíveis estão:
- ampliar textos;
- usar letras com alto contraste;
- criar pranchas táteis;
- produzir histórias com objetos;
- transformar imagens em relevos;
- disponibilizar brinquedos acessíveis.

4.5 O uso de tecnologias assistivas

A tecnologia assistiva favorece autonomia, comunicação e acesso ao currículo. Entre os recursos mais utilizados estão:
- leitores de tela (NVDA, VoiceOver);
- lupas manuais ou eletrônicas;
- tablet com aplicativos de audiodescrição;
- soroban;
- reglete e punção;
- impressora braille;
- audiobooks;
- materiais 3D.

Souza e Silveira (2021) destacam que a tecnologia assistiva deve ser integrada naturalmente à rotina, e não usada apenas em momentos isolados.

4.6 A importância das rotinas claras

A previsibilidade ajuda a criança a se organizar. Para isso, é possível utilizar:
- músicas para sinalizar mudanças de atividade;
- painéis táteis de rotina;
- antecipação verbal sobre as ações do dia;
- organização visual e sonora do ambiente.

4.7 A parceria entre escola e família

A família é o primeiro contexto de aprendizagem da criança. Quando há diálogo entre escola e família, as informações se complementam e fortalecem o desenvolvimento infantil.
A UNESCO (2009) aponta que a participação familiar aumenta a confiança da criança e favorece sua integração social.
Estratégias incluem:
- reuniões periódicas;
- devolutivas contínuas;
- projetos envolvendo família;
- escuta atenta às demandas familiares;
- orientação sobre estimulação sensorial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil exige compromisso, sensibilidade e planejamento. Mais do que garantir acesso físico à escola, é necessário promover participação ativa, estimular autonomia, organizar ambientes acessíveis e investir na formação docente. A criança com deficiência visual é curiosa, investigativa, ca-

paz e cheia de potencialidades; cabe à escola garantir condições para que essa potência floresça.

Mazzotta (2011) lembra que "a inclusão se concretiza quando cada criança encontra na escola um lugar de pertencimento". Isso significa que incluir não é limitar, proteger excessivamente ou isolar é permitir que todas as crianças convivam, aprendam juntas e se desenvolvam em suas singularidades.

Ao fortalecer práticas pedagógicas acessíveis, ao valorizar o brincar, ao garantir tecnologia assistiva e ao construir uma rede de apoio entre escola e família, promovemos não apenas aprendizagem, mas dignidade, autonomia, alegria e sentido de comunidade.

Que cada criança, independentemente de suas condições sensoriais, possa crescer, brincar, explorar e ser protagonista de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

FERRAZ, H. A.; DELPONTE, A. S. A criança com deficiência visual e a educação infantil: práticas inclusivas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 2, p. 235–248, 2019.

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. São Carlos: EDUFSCar, 2006.

SILVA, A. L.; ALMEIDA, M. A. Estratégias pedagógicas para crianças com deficiência visual na Educação Infantil. Revista Educação e Pesquisa, v. 47, p. 1–15, 2021.

SOUZA, V. F.; SILVEIRA, J. B. Tecnologias assistivas e o aprendizado de estudantes com deficiência visual. Revista Educação Especial, v. 34, p. 1–18, 2021.

UNESCO. Educação inclusiva: o caminho para o futuro. Paris: UNESCO, 2009.

LETRAMENTO INFANTIL

TATIANA SANTOS NOVAES

RESUMO
Esse trabalho discute o letramento, a educação infantil, as práticas pedagógicas, as teorias e os princípios norteadores da prática escolar. O levantamento bibliográfico realizado para compô-lo tem como referência a proposta integradora para a infância que possibilite as crianças apropriar-se de diferentes saberes e linguagens que circulam em seu meio social. O objetivo geral foi estudar o impacto do letramento na infância contextualizada num universo cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, dentre outros. O conteúdo traz repertório para se refletir em experiências e estudos já consolidados e seus impactos na prática pedagógica. Foi possível apontar por intermédio desse levantamento que o letramento contribui para a construção de saberes necessários para o desenvolvimento integral do ser humano desde a infância, com vistas a ajudar as crianças a construírem conhecimentos sobre si e sobre o mundo, contudo a mediação desse conhecimento precisa dialogar com a cultura da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Educação Infantil. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A Constituição aponta para o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças e reconhece a Educação Infantil como dever do Estado.
Desde então a educação de crianças muito pequenas está em constante processo de reformulação, discussão, estudo e pesquisa acerca da mediação da aprendizagem de crianças em espaços coletivos e sobretudo sua função social e preparação para a cidadania.
Por esse processo passa a discussão sobre a alfabetização na educação infantil, que vivencia dúvidas relacionadas à linguagem escrita e a mediação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido que deve observar em sua prática normas, diretrizes e legislações.
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos e orientam as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.
Por algum tempo a alfabetização foi entendida como a aquisição de um código e nele seus fonemas e grafemas se relacionam, atualmente se compreende como um processo complexo que se dá na aquisição da linguagem, a ser compreendida e escrita pelas crianças em todas as áreas de conhecimento.
Alcançar uma prática educadora, libertadora e humana parece apontar para a construção de uma sociedade também mais humana e libertadora, tecer tais princípios na sala de aula preocupada com a apropriação do letramento e seu uso social indica um esforço coletivo gigantesco, mediado por ideias, pensamentos e teorias acerca do letramento na Educação Infantil numa sociedade em transformação.
Tais reflexões e contribuições são abordadas nesse trabalho que se constituiu com pesquisa qualitativa de caráter exploratório, foi realizada pesquisa bibliográfica que busca contribuir para a prática de um letramento na educação infantil preocupado com o desenvolvimento global do educando.
No segundo capítulo faz uma revisão de parte que fundamenta a pedagogia enquanto ciência, se propõe a estudar a prática docente relacionada à prática do letramento, aborda conceitos, teorias e ideias.
O terceiro capítulo realiza uma revisão sobre as contribuições legais e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que orientam execução de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.
As considerações finais retomam a pesquisa teórica e seus aspectos mais importantes na condução do letramento na educação infantil e busca contribuir para a aquisição de novos saberes, discussões e investigações sobre a abordagem.

1. PEDAGOGIA E LETRAMENTO INFANTIL

Esse capítulo aborda a pedagogia enquanto ciência, nesse sentido a educação infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica, podendo ser oferecida em creches e pré-escolas, estas se caracterizam como espaços institucionais e se constituem por estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

1.1. Pedagogia

A pedagogia compreendida como ciência objetiva estudar a Educação, o processo de ensino e aprendizagens percorrido pelo humano. A qualidade da educação é uma construção histórica, nessa sua constante reconstrução aprimoram-se saberes já consolidados e as novas reflexões advindas de constantes desafios e problemáticas com os quais se depara em sua prática.

Segundo Casali (2013) a qualidade social da educação dá qualidade à vida e vice-versa, a pedagogia abordada nesse trabalho foca a mediação de aprendizagens desde a educação infantil. O autor vai ao encontro do que aponta Freire ao evidenciar a relação entre educação e desenvolvimento humano:

> Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles especifica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (FREIRE, 2001, P.10)

Dessa forma, estudar as atuais demandas relacionadas entre educação, letramento e sociedade implica em refletir acerca do compromisso da educação para com a contemporaneidade, e mediar essas construções de forma lúdica, onde o aluno possa protagonizar a aprendizagem das linguagens em todas áreas, e compreender seu uso social torna-se o desafio a ser enfrentado na prática docente.

O letramento na educação infantil precisa basear-se na pedagogia da infância, de modo a articular os conhecimentos trazidos pelas crianças para com os saberes já constituídos pela sociedade, de modo a se respeitar os diferentes ritmos, condições sociais, cognitivas e também afetivas.

A meta nessa etapa é, portanto, inserir a criança num universo letrado e proporcionar à ela uma inclusão nesse universo considerando suas potencialidades, seus diferentes modos de aprender e seus diferentes ritmos. Portanto, esse período de inúmeras possibilidades se constitui numa experiência multifacetada para seus protagonistas: o aluno e o professor, um precisa ter seus direitos de aprendizagens assegurados.

Dessa forma, o letramento considera a concepção de alfabetização como uma aprendizagem do sistema de escrita, mas acima de tudo uma experiência sobre suas práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica em tecer uma vivência de aprender a aprender envolvendo vivências culturais mais amplas.

Para atender as expectativas da alfabetização na perspectiva do letramento é preciso que se construa uma prática de todos os envolvidos, seus stakeholders, em uma grande relação onde os alunos se beneficiem do direito de ser alfabetizado em todas as áreas e se inserir num universo letrado.

Nisso implícito está a necessidade de se reconhecer as múltiplas linguagens como fundamentais à aprendizagem, o desafio do educador é, portanto, criar situações para a sua vivencia, em se tratando de educação infantil o olhar precisa aprimorar-se em fazê-lo de forma lúdica que resultem em sentimentos de prazer em relação a aprendizagem na etapa da educação.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (D.C. N. E.I.), após ser considera como um direito da criança, a educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e forta-

lecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, onde o convívio em espaço público em jornada integral ou parcial e deve zelar pelo cuidar e educar. É nessa etapa que a criança, considerada um sujeito histórico e de direitos que, vai experimentar em suas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, a oportunidade de iniciar sua construção de identidade pessoal e coletiva.

Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, observar, experimentar, narrar e questionar a criança pode aprender, pode construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura da criança ou como considera alguns estudos: a cultura da infância.

Como preconizado em DCNEI as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos.

Ainda da observância das Diretrizes a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Propor experimentos e vivencias zelando pelas aprendizagens propostas em espaços públicos de Educação Infantil e, preocupando-se com a prática do letramento é o que se identificou no presente estudo.

Bagno (2004) diz que a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, o autor ainda aponta para uma regra linguística que diz: "só existe língua se houver seres humanos que a falem". (BAGNO, 2004, P. 9)

Portanto além de propor essa inserção no mundo lido e escrito, o processo de letramento precisa compreender e reconhecer a diversidade linguística existente em uma determinada cultura.

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias onde lavradores sem terras não tem o que comer.

Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela "suba na vida" é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana." (BAGNO, 2004, P.70)

2.1 A pedagogia na alfabetização infantil em uma perspectiva de letramento

Ao que é pertinente a prática do letramento, encontram-se então alguns princípios norteadores à Educação Infantil: é preciso, dentre outras necessidades, que criem espaços e tempos para que exista a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; que se possibilite às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; que se favoreçam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, etc.

Para Bagno:

"A língua materna [...] é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Por isso qualquer criança de 3 e 4 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática de sua língua. [...] Nós sim professores, temos que conhecer o hardware da língua, a mecânica do idioma, porque nós somos os instrutores, os espe-

cialistas, os técnicos. Mas não nossos alunos. Precisamos, portanto, redirecionar todos os nossos esforços, volta-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas. (BAGNO, 2004, P.120, 124)

Ainda para o autor, fazendo a crítica ativa da nossa prática diária em sala de aula podemos ensinar deixando bem claro que isso ou aquilo não é tudo o que se pode aprender a respeito da língua, que há uma infinidade de coisas interessantes e gostosas para se descobrir no universo da linguagem.

Ao encontro dessas ideias, Ferreiro e Teberosky apontam que uma criança não pode ser avaliada a partir das dicotomias "sabe ou não sabe", "pode ou não pode", "se equivoca ou acerta". O que é importante é perceber a evolução que a criança apresenta, ainda que ela cometa erros em relação à escrita adulta. Assim sendo, segundo a autora, o professor deve avaliar a criança com mais sensibilidade e sempre interpretar a produção gráfica das crianças de maneira positiva.

Os estudos da psicogênese da língua a partir do pensamento de Piaget vão ao enco ntro do pensamento Freire que, sem dúvida, denotam o compromisso político de ambos acerca da defesa ao direito de uma alfabetização de qualidade.

Contudo a teoria que não se apresenta como método de alfabetização, gerou muitos problemas de interpretação: por um lado, pode ter aberto espaço para a emergência de alternativas didáticas dentro do marco conceitual da psicogênese da língua escrita. Por outro lado, levou à derivação de estágios para classificar crianças, ou a provas de diagnóstico com o mesmo fim.

Dessa forma surgem discussões, interpretações, ajustes à prática. Ao se relacionar os conceitos discutidos e ampliados na área surge a deia de letramento defendida pelo documento anteriormente citado e, nessa relação se observa diferentes pontos a se destacar:

1. O documento "direitos de aprendizagem" propõe para os 3 primeiros anos do ensino fundamental a alfabetização, contudo de forma isolada do trabalho pedagógico prévio que se espera para a educação infantil, dessa forma seria muito mais apropriado falar em um ciclo que se inicia na pré-escola (ou mesmo antes) e que se encerra no 1º ano do ensino fundamental do que propor o diferimento do aprendizado até o 3º ano.

2. O conceito central do documento para a área de Língua Portuguesa, "letramento", não é claramente apresentado, pelo menos de maneira lógica, ou a partir de uma concepção teórica conhecida. O documento assim define o termo:

"O Letramento é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. Cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. Não há indivíduos iletrados em uma sociedade em que a escrita está presente nas relações sociais, pois de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações". Mesmo que tenha havido a suposição de uma inovação, o que é proposto, além de não ser explicativo o suficiente, não apresenta nenhuma conexão com o conceito de alfabetização. Se letramento se aplica a crianças em idade pré-escolar e a analfabetos adultos, como sugere o documento, não há razão lógica para associá-lo à alfabetização, muito menos para condicionar o processo de alfabetização a um período de três anos. Do ponto de vista conceitual, portanto, o texto e a proposta dele decorrente são indefensáveis do ponto de vista lógico, psicológico e pedagógico. (p. 26 e 27)

3. O documento propõe que cabe a cada escola elaborar a proposta "político-pedagógica". Mesmo sendo ignoradas no documento, é às redes de ensino que cabe sempre, quando minimamente responsáveis e organizadas, elaborar seus programas de ensino com base em orientações.

4. Da forma proposta no documento, o país não terá uma base comum.

3 A PESQUISA

A pesquisa bibliográfica se apresenta enquanto base teórica que fundamenta esse

trabalho, a autora buscou a luz de estudos, pesquisas e teorias, compreender a inclusão na educação infantil.

O levantamento bibliográfico apontou que seria preciso fazer um breve recorte na história da educação para então se entender e estudar o percurso percorrido até se chegar ao conceito de letraento na educação infantil. Segundo Minayo, é importante descrever a realidade num levantamento de pesquisa e, ao encontro do que a autora também compreendem como essencial; que é preciso diminuir o juízo de valores ao tratar o levantamento feito, assim "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática" (MINAYO, 2001, p. 17).

Tendo por base esse princípio, buscou-se, diante da inquietude gerada pela questão do letramento na educação infantil, encontrar elementos que orientem e apontem um norte, favorecendo o diálogo e a reflexão acerca do tema. A pesquisa bibliográfica foi utilizada nesse estudo, a sua escolha relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto se fundamentam e orientam as práticas vividas no ambiente escolar dada a partir de fontes bibliográficas.

Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994). Para o desenvolvimento deste, a leitura foi a principal técnica, através dela se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado e aqui descritos e relacionados entre si, numa leitura feita pela vivência e inquietações da autora.

Foi com o levantamento bibliográfico que se pode verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência. Salvador (1986) orienta que sejam realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa, identificando-as como exposto no presente trabalho reflexivo que busca ser revisitado e servir para novas discussões e construções de saberes acerca do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz um breve relato do caminho percorrido pela educação, educação infantil e o letramento e, aponta que novos passos precisam e podem ser dados ruma à construção de uma sociedade menos segregatória e empoderada da ideia de ler, ler o mundo, ler os diferentes textos e contextos.

Através das considerações expostas, é possível afirmar que para a realização deste é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, de estudos, pesquisas, parcerias e tentativas de tornar a convivência de diferentes pessoas, com diferentes histórias, diferentes habilidades e diferentes potencialidade, dentre elas a de leitores e protagonistas.

Assim, o estudo aponta que mais práticas e literatura podem contribuir para avanços nessa área e se propõem a contribuir nesse sentido, na construção de conhecimentos e saberes que possam contribuir para o desenvolvimento e ampliação do universo leitor na educação infantil como um todo.

Ao longo do levantamento e da pesquisa bibliográfica foi considerado a prática pedagógica na educação, nesse breve percurso foi possível compreender que, a educação teve diferentes momentos e atendeu a diferentes esferas e demandas de poder e sociedade e que esse percurso histórico cultural, por ela percorrido, trouxe impactos no fazer pedagógico e no modo de como se concebeu a ideia de letrar, ler, escrever e expressar histórias.

O levantamento desse histórico deixou evidente que o aspecto político do fazer pedagógico se moldou com as demandas advindas da sociedade e se transformou assim a educação numa concepção de construção de uma sociedade para todos e composta por todos. Assim, pode-se constatar que a questão da educação de crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação percorreram os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nas últimas décadas.

Dentre esses estudos, as discussões e reflexões geraram a nova concepção de cons-

trução de sujeito leitor e escritor, numa perspectiva de ler enquanto se significa e é significado o mundo, a si mesmo e as intervenções feitas no mundo.
Entretanto muito se discute sobre métodos, adequações e direitos e deveres acerca do tema. Isso aponta como que numa consequência para a formação de professores e as políticas que, têm investido na educação infantil brasileira, na luta pela inclusão do conceito sobre ensinar, aprender, ler e escrever o mundo e a construção de si e do mundo e, de todos dentro do sistema educacional. Assim, nesse estudo, se constata a educação infantil como instância indissociável do processo de democratização da educação brasileira e da construção de sujeitos leitores e escritores atuantes no mundo enquanto protagonistas de suas histórias e de toda a construção de uma história de todos.

REFERÊNCIAS

BAGNO Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 47.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAGNO, Marcos. A norma oculta. Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL:As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil... Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, Acesso em 17 mar 2019.

BRASIL Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília : Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Lei n. 10.172 (2001) . Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.816As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil... Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, Acesso em 17 mar 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Lei n. 9.394 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indagações sobre currículo. Brasília, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 3 de abril de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI. v. 1-2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BRASÍLIA, BRASIL (2006). Diário Oficial da União, Brasília, DF,. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF.

BRASÍLIA, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI (1996). BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/ DPE/COEDI.

CAMPOS, M.M. (2006) Educação infantil: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo.

CAMPOS, M.M.; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V.(2006) A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de pesquisa, São Paulo.

CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. (2006) Educação infantil: crescendo e aparecendo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo.
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 22/1998. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de março de 1999

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua escrita. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERNANDES, Florestan. Os grandes pensadores. Quarenta e um educadores que fizeram história, da Grécia antiga aos dias de hoje. Revista Nova Escola, edição especial, jul. 2008, p.107-109.

FREEMAN, R. Edward. The Stakeholder Approach Revisited. Zeitschrift für Wirtschafts-und Unternehmensethik, 2004a, v. 5, n. 3, p. 228-241. Disponível em: http://zfwu.de/fileadmin/pdf/3_2004/Freeman_HansenBodeMossmeyer.pdf>. Acesso em 15 mar 2019.

FREEMAN, R.; HARISSON, J.; WICKS, A. Managing for stakeholders: survival reputation. New Haven and London: Yale University Press, 2007.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

KRAMER, S. (2005). Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professores? In: KRAMER, S. (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática.

KRAMER, S. (Org.). (2005). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática.

MARTINS, J. S. (2002). A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

MARTINS, J. S. (2002). Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo.

MINAYO, M. C. (1994). O desafio do conhecimento. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.

MINAYO, M. C. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

SALVADOR, A. D. (1986). Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 13.ed. São Paulo: Ática, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. A Formação Social da Mente - O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução: José Cipolla Neto et al. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS NA ESCOLA: PROPOSTAS PRÁTICAS PARA PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE VIEIRA VALÉRIO

RESUMO
Essa pesquisa parte da ideia de que a alfabetização começa no corpo em movimento. Ao organizar equilíbrio, ritmo e direção, a criança prepara o olhar para percorrer linhas, a mão para traçar letras e a mente para sustentar a atenção. O objetivo foi apresentar uma sequência psicomotora inserida na rotina da Educação Infantil que favoreça pré-requisitos de leitura e escrita sem perder o caráter lúdico. Adotou-se pesquisa bibliográfica em autores clássicos e documentos curriculares, sistematizando princípios e exemplos práticos. Os resultados descrevem atividades que desenvolvem coordenação ampla e fina, consolidam lateralidade e direcionalidade, ampliam a compreensão de posições e distâncias no espaço, organizam noções de antes e depois no tempo e exercitam o planejamento em passos encadeados, sempre com mediação docente e progressão do grande para o pequeno. Conclui-se que a sequência proposta funciona como alicerce pedagógico, pois conecta vivências corporais aos atos de ler e escrever, orienta rotinas diárias e oferece critérios simples de observação para ajustar o percurso da turma.
PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Alfabetização; Educação Infantil.

ABSTRACT
This paper assumes that literacy begins with a moving body. When balance, rhythm and direction are organized, children prepare their eyes to track lines, their hands to draw letters and their minds to maintain attention. The aim was to present a psychomotor sequence embedded in early childhood routines that supports reading and writing prerequisites while keeping playfulness at the center. A literature review was conducted using classic authors and curricular guidelines, organizing principles and classroom examples. Results describe activities that foster gross and fine motor coordination, consolidate laterality and writing directionality, expand understanding of spatial positions and distances, structure notions of before and after in time and exercise stepwise planning, with teacher mediation and a clear progression from large body movements to paper tasks. The study concludes that the proposed sequence operates as a pedagogical foundation by linking bodily experiences to reading and writing actions, guiding daily micro-routines and providing simple observation criteria to adjust instructional pathways.
KEY-WORDS: Psychomotricity; Literacy; Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização na Educação Infantil começa no corpo que se move, percebe e planeja. Quando a criança sustenta a postura, regula o tônus, coordena mãos e olhos, orienta-se no espaço da sala e no ritmo das atividades, ganha terreno firme para ler, escrever e manter a atenção. Em muitas turmas, porém, observa-se chegada com pouca vivência motora, traços inseguros, troca de direções, dificuldade para seguir instruções e foco que se desfaz com facilidade, o que exige da escola um olhar cuidadoso para a psicomotricidade como alicerce pedagógico. Justifica-se, portanto, propor intervenções que fortaleçam coordenação ampla e fina, lateralidade, percepção espacial e temporal e planejamento de ações, já que esses componentes dão sentido às primeiras experiências com letras, palavras e histórias.

Coloca-se como problema entender como estruturar uma sequência didática psicomotora, inserida na rotina, capaz de favorecer atenção sustentada e os pré-requisitos da leitura e da escrita sem perder o caráter lúdico que marca a infância.

Este artigo tem por objetivo geral entender como estruturar uma sequência didática psicomotora, inserida na rotina, capaz de favorecer atenção sustentada e os pré-requisitos da leitura e da escrita sem perder o caráter lúdico que marca a infância. Tem por objetivos específicos, descrever como as atividades podem desenvolver a coordenação ampla e fina na criança, consolidar a lateralidade e a direcionalidade da escrita, ampliar

a compreensão de posições e distâncias no espaço, organizar noções de antes e depois no tempo e exercitar o planejamento de ações em passos encadeados.

Para fundamentar a proposta, adota-se pesquisa bibliográfica, com levantamento, leitura integral e análise de publicações nacionais e internacionais sobre psicomotricidade e alfabetização em crianças de quatro a seis anos, considerando evidências sobre atenção, linguagem escrita e organização do gesto gráfico, e registrando critérios de seleção, síntese dos achados e implicações pedagógicas para orientar a aplicação em contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 COMO ESTRUTURAR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PSICOMOTORA

Estruturar uma sequência didática psicomotora dentro da rotina escolar pede clareza de propósito e respeito ao jeito infantil de aprender, que passa pelo corpo e pelo jogo. Parte-se de um princípio simples: movimento organizado sustenta atenção, direcionalidade da escrita, controle do traço e compreensão de ordem e tempo, todos pilares da alfabetização inicial (LE BOULCH, 1987; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Para que isso aconteça de forma consistente, a sequência precisa articular três frentes que se conversam: objetivos psicomotores bem definidos, progressão de tarefas lúdicas e modos de registrar avanços sem engessar a prática.

O primeiro passo é enunciar objetivos específicos, conectando cada eixo psicomotor a um pré-requisito acadêmico. Coordenação ampla estabiliza postura e olhar para acompanhar linhas de texto; coordenação fina refina a preensão e o controle do lápis; lateralidade firma a dominância e a direcionalidade esquerda-direita da escrita; percepção espacial ancora termos como em cima, abaixo, dentro e fora que organizam o caderno; percepção temporal sustenta noções de antes e depois, úteis para segmentar sílabas e ordenar histórias; planejamento e inibição apoiam seguir instruções e manter o foco por alguns minutos seguidos (DIAMOND, 2013; POSNER; ROTHBART, 2007; BRASIL, 2017). Essa explicitação orienta escolhas didáticas e ajuda a equipe a falar a mesma língua.

O segundo passo é desenhar uma progressão semanal simples, com sessões de 30 a 40 minutos, que alternem grande-pequeno, rápido-lento, individual-coletivo. A criança explora o gesto no corpo inteiro, leva a experiência à lousa e só então ao papel, o que reduz frustração e favorece automatização do traço. Percursos no chão com setas e comandos espaciais, jogos rítmicos de palmas, arremessos alternando mãos, brincadeiras de parar e seguir com sinais auditivos e visuais, modelagem de cordões de massinha que viram linhas e curvas, e ordenação de figuras seriadas formam um cardápio que integra tônica, gesto e linguagem em um mesmo fio narrativo (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984; LE BOULCH, 1987). A aula termina com um pequeno “espelhamento” no papel, como traçar a rota vivida ou copiar o padrão rítmico feito com palmas, para costurar corpo e registro gráfico.

O terceiro passo é cuidar da mediação. O adulto nomeia posições e direções com vocabulário claro, modela a execução e regula o nível de desafio com pequenas variações de regra e material. Nessa interação, cria andaimes que levam a criança a fazer com ajuda hoje aquilo que fará sozinha depois, em linha com a ideia de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998). A mediação também garante o caráter lúdico: as tarefas vêm em formato de jogo, com começo, meio e fim, e com espaço para descoberta, sem transformar o movimento em treino mecânico.

O quarto passo é amarrar a sequência à alfabetização de modo explícito. Depois de caminhar sobre a linha serpente, a turma desenha a serpente na folha e compara com a letra s; após jogos rítmicos, marca batidas em sílabas de palavras conhecidas; ao ordenar figuras, reconta a história com conectores temporais simples; ao trabalhar lateralidade, revisa o sentido da escrita da esquerda para a direita e a orientação de letras que costumam ser espelhadas, como b e d (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; MORAIS, 2019). Essa transferência intencional evita a sensação de atividades soltas e mostra como o corpo

abre caminho para a leitura e a escrita.
O quinto passo é registrar sem perder o ritmo da aula. Fichas de observação quinzenais com indicadores enxutos, como postura, mão dominante, continuidade do traço, resposta a comandos espaciais e tempo de foco, dão lastro para revisar a progressão e planejar apoios. Portfólios com fotos autorizadas das estações, trilhas de traçado e produções de sequência contam a história do avanço, dialogando com as expectativas de aprendizagem do currículo (BRASIL, 2017). Os registros alimentam decisões, por exemplo, ampliar por mais uma semana os jogos de direcionalidade se ainda há trocas frequentes no caderno.
A sequência ganha força quando a escola prepara o ambiente e distribui rotinas ao longo do dia. Cinco minutos de palmas rítmicas antes do caderno, um caminho de setas para filas e entradas, caixas acessíveis de prendedores e massinhas para cantos autônomos e momentos de reconexão corporal entre blocos de atividades ajudam a manter o tônico e a atenção em bom lugar. Piaget lembra que a ação concreta organiza a inteligência; brincar com regras, explorar objetos e coordenar pontos de vista são territórios onde pensamento e gesto crescem de mãos dadas (PIAGET, 1975).
De maneira geral, uma boa sequência psicomotora nasce de objetivos claros, anda em passos lúdicos, apoia-se em mediação sensível e se articula com a alfabetização por meio de pontes explícitas. O resultado é uma rotina que valoriza o passado do brincar corporal, projeta o futuro da leitura e da escrita e sustenta a atenção como quem afina um instrumento antes do concerto.

2.2 COMO AS ATIVIDADES DESENVOLVEM A COORDENAÇÃO AMPLA E FINA

A coordenação não aparece do nada. Ela nasce do corpo em movimento, treinado no compasso certo, com desafios que fazem sentido para a idade. Quando a criança empurra, puxa, rola, salta, arremessa, amassa, pinça e traça, ela afina dois campos que caminham de mãos dadas: a coordenação ampla, que dá base postural e controle global, e a coordenação fina, que prepara a mão para segurar o lápis sem sofrimento. A escola pode organizar essa construção com atividades simples, repetidas em sequência, e com um olhar atento para progressão de dificuldade e qualidade do gesto, como defendem os clássicos da psicomotricidade e do desenvolvimento motor (LE BOULCH, 1987; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).
Começa-se pelo grande, pois é o grande que sustenta o pequeno. O objetivo é dar ao corpo eixo, equilíbrio e noção de direções. Circuitos com rastejamento sob cordas, engatinhar em túneis, rolar em colchonetes, subir e descer bancos baixos, andar sobre linhas e barras no chão, saltar dentro e fora de arcos e arremessar bolas a alvos variados fortalecem tônus, organizam o centro e ampliam repertório de movimentos. Em cada estação, o adulto oferece comandos espaciais claros, como alto, baixo, dentro, fora, direita, esquerda, o que costura linguagem e gesto em tempo real (BRASIL, 2017; LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).
Esses exercícios cuidam do que muitas vezes passa despercebido: estabilidade de tronco, controle de cabeça, dissociação de cinturas, transferência de peso e cruzamento da linha média. Com o corpo mais estável, os olhos acompanham uma linha de texto sem perder-se e a mão encontra apoio firme para escrever, o que liga coordenação ampla à futura fluência de leitura e ao traçado consistente no papel (LE BOULCH, 1987; POSNER; ROTHBART, 2007).
Com a base postural mais firme, entra em cena a delicadeza do gesto. A coordenação fina surge de movimentos de pinça, oposição do polegar, dissociação dos dedos e controle graduado de força. Manipular massinha para fazer cordões, cortar com tesoura sem ponta, usar prendedores para transferir tampinhas entre potes, enfiar contas grandes em barbante, transpor sementes com colher e pipeta de água para alvos marcados exercita preensão, ritmo e precisão sem antecipar a letra antes da hora. A colocação de atividades em superfícies verticais, como lousa baixa e painéis, favorece extensão de punho e estabilidade de ombro, o que melhora o traçado depois no caderno (LE BOULCH, 1987; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).
A sequência didática ganha corpo quando cada vivência ampla encontra um espelho fino. Anda-se sobre a serpente no chão, de-

pois desenha-se a serpente na lousa e por fim contorna-se a serpente na folha. Bate-se um padrão de palmas e registra-se o padrão com carimbos em linha. Ordena-se uma série de ações e desenha-se começo, meio e fim. Essa costura evita que as atividades virem ilhas soltas e ajuda a criança a perceber que o movimento também se escreve, como apontam as abordagens psicomotoras de inspiração relacional e educativa (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984; LE BOULCH, 1987).

Progressão, mediação e linguagem que guia o gesto

A mediação do adulto afina o percurso. Demonstra-se o movimento, regula-se a dificuldade, aproxima-se quem precisa de apoio e oferece-se vocabulário de posição e direção durante a execução. Pequenas variações mantêm o desafio vivo: diminuir o tamanho do alvo, aumentar a distância, trocar a mão, alternar velocidade, mudar o material. Ao trabalhar sempre um pouco fora da zona de conforto, sem ultrapassar o limite, a escola respeita a zona de desenvolvimento proximal e promove autonomia passo a passo (VYGOTSKY, 1998).

A linguagem entra como trilho: termos como em cima, abaixo, dentro, fora, antes, depois e esquerda, direita são ditos e vividos. Quando mais tarde aparecer a linha do caderno, esse mapa já estará desenhado por dentro, o que, somado à atenção melhor regulada, facilita seguir instruções e manter foco por períodos crescentes (BRASIL, 2017; POSNER; ROTHBART, 2007).

Para garantir que a coordenação realmente avance, valem fichas enxutas com indicadores como estabilidade postural, mão dominante definida, continuidade do traço em pontilhados, controle de força ao usar prendedores e tempo de atenção na tarefa. Portfólios com fotos autorizadas das estações, trilhas de traçado e produções que contam a história do progresso e ajudam a decidir quando repetir, avançar ou adaptar a proposta para um grupo específico (BRASIL, 2017).

A coordenação amplia abre espaço, estabiliza e orienta. A coordenação fina refina, regula e escreve. Juntas, quando trabalhadas em sequência planejada e lúdica, constroem a ponte entre corpo e símbolo que sustenta as primeiras conquistas da alfabetização. A escola, ao organizar esse caminho com intencionalidade, oferece à criança chão firme para que a mão fale no papel com segurança e o olhar caminhe pelas linhas como quem percorre uma estrada já conhecida.

2.3 LATERALIDADE, DIRECIONALIDADE, ESPAÇO, TEMPO E PLANEJAMENTO EM SEQUÊNCIA

Consolidar lateralidade e direcionalidade da escrita é como fixar a bússola interna que orienta o corpo e o olhar. Quando a criança define mão dominante, estabiliza o eixo e organiza o sentido esquerda-direita, ela ganha caminho seguro para percorrer a linha do caderno e diferenciar letras que costumam se inverter, como b e d. Esse amadurecimento nasce de vivências corporais repetidas e significativas, em que gesto e linguagem caminham juntos, como apontam as bases da psicomotricidade e do desenvolvimento motor (LE BOULCH, 1987; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). A direcionalidade, por sua vez, conversa diretamente com a alfabetização: o texto em português se escreve e se lê da esquerda para a direita e de cima para baixo, com retorno ordenado de linha. Tornar esse percurso visível nos jogos e nas rotinas prepara o terreno para leituras mais estáveis e traços mais consistentes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; BRASIL, 2017).

O trabalho começa pelo corpo inteiro. Jogos de arremesso e recepção alternando mãos, deslocamentos que pedem mudanças de direção e atividades que cruzam a linha média favorecem a definição de dominância e o treino do olhar que acompanha o movimento. Em seguida, a experiência desce para o registro: traçar setas sempre no sentido esquerda-direita, copiar padrões simples iniciando no ponto de partida combinado, brincar de “varrer a linha” com o dedo antes de escrever. A fala do adulto guia o gesto: esquerda, direita, começo, fim, subir, descer (MORAIS, 2019).

Essa nomeação constante ajuda a consolidar mapas internos que depois são chamados na leitura e na escrita (LE BOULCH, 1987; BRASIL, 2017). Quando necessário, ajustes finos entram no jogo: marcar com adesivo a mão preferida, posicionar o caderno com leve inclinação, oferecer modelos de letras

com setas que indicam o caminho do traçado, sempre preservando a dimensão lúdica e o sentido pedagógico (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000)

A compreensão de em cima, embaixo, dentro, fora, perto e longe organiza o jeito de estar na sala e o jeito de se localizar na folha. Circuitos com comandos espaciais, montagem de percursos com setas e obstáculos, e jogos de esconder e indicar posições afinam a percepção espacial, enquanto o adulto costura vocabulário e gesto em tempo real. No papel, essa base vira orientação de margens, alinhamento entre linhas e posicionamento de letras nos espaços adequados. Trabalhar primeiro grande. Depois médio na lousa. Por fim pequeno no caderno. Esse caminho diminui a frustração e aumenta a precisão gráfica (LE BOULCH, 1987; BRASIL, 2017).

Organizar noções de antes, depois e durante ajuda a ordenar histórias, planejar passos e marcar pausas na leitura oral. Essa noção nasce do ritmo do corpo. Sequências de palmas, canções de roda com entradas e paradas, e imitação de padrões curtos alinham percepção temporal e atenção auditiva. Ao transferir para o papel, a turma representa o padrão em carimbos ou símbolos simples, liga acontecimentos com setas e usa conectores temporais adequados. A brincadeira vira ponte para consciência de sequência e para a ordenação de ideias em frases e pequenos textos (PIAGET, 1975; DIAMOND, 2013; BRASIL, 2017).

Planejar é decidir a ordem dos atos, sustentar a intenção e revisar o que se fez. Na Educação Infantil, isso aparece em tarefas com regras claras e número curto de passos. Montar um percurso, testar, ajustar e registrar. Preparar materiais, executar, guardar e relatar. Ao trabalhar com listas visuais de dois a quatro passos, a escola fortalece memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Esses componentes, descritos no campo das funções executivas, se associam a melhor autorregulação e engajamento em tarefas de leitura e escrita (DIAMOND, 2013; POSNER; ROTHBART, 2007).

A mediação sensível dá o tom. O adulto modela o gesto, regula a dificuldade e verbaliza posições e tempos, ajudando a criança a construir mapas internos que depois se tornam automáticos na leitura e na escrita. A progressão respeita o percurso: do grande ao pequeno, do concreto ao símbolo, do coletivo ao individual. Registros enxutos orientam as decisões. Fichas quinzenais com indicadores como mão dominante, sentido do traço, uso correto de margens, compreensão de comandos espaciais e temporais e capacidade de seguir duas instruções em ordem alimentam o planejamento das próximas etapas e apoiam a comunicação com as famílias e com a equipe (BRASIL, 2017; VYGOTSKY, 1998).

A lateralidade e direcionalidade organizam a rota. Posições e distâncias dão o mapa. Noções de antes e depois marcam o tempo. Planejamento encadeado guia a ação. Quando esses fios se entrelaçam em práticas corporais lúdicas e progressivas, o corpo abre passagem para que o olhar percorra linhas com segurança, a mão escreva com sentido e a atenção permaneça presente no que importa.

2.4 A IMPORTÂNCIA DAS INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS NA ESCOLA

Quando a escola reserva tempo, espaço e intenção para o corpo, abre-se uma porta para aprender melhor. Intervenções psicomotoras bem pensadas organizam tônus, postura, ritmo, lateralidade e atenção, o que prepara a criança para seguir instruções, manter o foco e transformar gesto em escrita legível. Não é luxo pedagógico. É alicerce que sustenta alfabetização, convivência e autonomia. A literatura mostra que o desenvolvimento motor conversa de perto com funções executivas, como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, competências que explicam por que algumas crianças se organizam mais rápido diante de tarefas e outras precisam de apoios específicos (DIAMOND, 2013; POSNER; ROTHBART, 2007; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

A escola que aposta nessa via encontra um fio condutor: do grande ao pequeno, do concreto ao registro, do jogo à regra. Em atividades corporais com propósito, a criança pratica equilíbrio, dissociação de cinturas, cruzamento da linha média e coordenação óculo-manual. Com isso, o olhar acompanha

linhas de texto com menos tropeço, a mão controla melhor a pressão do lápis e a cabeça aguenta o tempo da tarefa. A psicomotricidade, nessa perspectiva, vira ponte entre experiência vivida e símbolo gráfico, o que ajuda a consolidar direcionalidade da escrita, consciência de sequência e uso adequado do espaço no caderno (LE BOULCH, 1987; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Outro ganho aparece na linguagem do professor durante as práticas. Quando o adulto nomeia posições, direções e tempos enquanto media o gesto, ele oferece mapas internos que depois são evocados na leitura e na escrita: em cima, embaixo, dentro, fora, antes, depois, esquerda, direita. Essa fala guiada, somada à demonstração e à regulação do desafio, forma andaimes que permitem fazer hoje com ajuda aquilo que amanhã sairá com autonomia, em sintonia com a ideia de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998). A mediação também protege o caráter lúdico das propostas, ponto sensível na Educação Infantil. Brinca-se com regras simples, com começo, meio e fim, respeitando tempos de experimentação e de retomada, como sugerem abordagens psicomotoras clássicas (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984; LE BOULCH, 1987).

Há ainda uma dimensão curricular. As intervenções psicomotoras dialogam com direitos de aprendizagem e campos de experiência previstos para a etapa, como corpo, gestos e movimentos, traços, sons e formas, e escuta, fala, pensamento e imaginação. Ao integrar vivências corporais à alfabetização de modo explícito, a escola atende ao que o currículo espera e dá sentido aos registros no papel, evitando práticas soltas e desconectadas do planejamento pedagógico (BRASIL, 2017). Em outras palavras, o movimento deixa de ser pausa da aula e vira parte da aula.

Do ponto de vista da inclusão, a psicomotricidade também oferece caminhos. Crianças com diferentes perfis de desenvolvimento podem participar das mesmas estações, com ajustes de regra, tempo e material. Quem precisa de apoio postural usa superfície vertical para desenhar; quem necessita de reforço na lateralidade ganha marca visual na mão preferida; quem apresenta impulsividade encontra nos jogos com sinais auditivos e visuais uma chance de treinar parar, esperar e retomar. Essa personalização na atividade coletiva melhora autoestima, reduz conflitos e fortalece pertencimento, o que impacta engajamento e resultados acadêmicos (DIAMOND, 2013; BRASIL, 2017).

Para que tudo isso aconteça no chão da escola, três frentes precisam caminhar juntas. Planejamento simples e progressivo. A equipe define objetivos psicomotores claros, escolhe um conjunto enxuto de atividades e organiza uma sequência semanal, mantendo a regra do grande para o pequeno. Ambiente preparado. Materiais acessíveis, como fitas, arcos, prendedores, massinhas, cordas, setas e cartões, ficam à mão para que a turma possa usar em rotinas diárias, antes do caderno ou entre blocos de trabalho. Registro leve e útil. Fichas quinzenais com poucos indicadores, portfólios com fotos autorizadas das estações e produções de traçado, e anotações sobre tempo de foco e compreensão de comandos ajudam a ajustar a rota sem transformar o professor em escrivão (BRASIL, 2017).

Há quem pergunte se não seria melhor “ir direto às letras”. A resposta vem do cotidiano: o traço firme nasce de ombro estável e punho bem posicionado; a leitura fluente pede olhos que percorrem a linha sem se perder; a compreensão de texto agradece quando a cabeça entende antes e depois, causa e consequência, começo, meio e fim. O corpo prepara o terreno. O símbolo cresce com raízes mais fundas quando o gesto já sabe o caminho (PIAGET, 1975; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2019).

Em termos práticos, a escola pode inserir intervenções psicomotoras em três momentos. No acolhimento, cinco minutos de jogos rítmicos e comandos espaciais organizam tônus e atenção para o que virá. No meio da manhã, um circuito curto dá vazão ao corpo e reforça direcionalidade e lateralidade antes de atividades de escrita. No fechamento, uma transposição para o papel amarra o vivido: traçar a rota percorrida, registrar o padrão rítmico em linha, ordenar três quadros de uma história. Esse encaixe na rotina ajuda a manter constância, condição que favorece maturação de habilidades (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; BRASIL, 2017).

3 CONCLUSÃO

Conclui-se que a psicomotricidade, quando planejada e vivida no cotidiano da Educação Infantil, funciona como alicerce silencioso da alfabetização e da atenção. O corpo que se organiza em equilíbrio, ritmo e direção abre passagem para o olhar que percorre linhas, para a mão que traça letras com sentido e para a mente que sustenta o foco. A sequência didática proposta mostra um caminho simples e efetivo: começa no gesto amplo, avança para a destreza fina, consolida a lateralidade e a direcionalidade, amplia a leitura de posições e distâncias no espaço, organiza o antes e o depois no tempo e amarra tudo pelo planejamento de ações em passos encadeados. Quando essa costura se mantém lúdica, a criança aprende como quem brinca e brinca como quem aprende, sem perda de rigor pedagógico.

Fica como recomendação que as escolas adotem rotinas diárias de movimento, preparem ambientes ricos em materiais manipuláveis e integrem, de forma explícita, cada vivência corporal às tarefas de leitura e escrita. Registros breves e periódicos ajudam a verificar avanços e ajustar o percurso para cada turma.

Também se sugere formação continuada para docentes, fortalecendo a mediação e o uso de linguagem espacial e temporal durante as atividades. Em síntese, quando o corpo ganha voz na sala, a alfabetização floresce com menos tropeços. É como afinar instrumentos antes do concerto: o som que vem depois sai mais claro, mais firme e com maior chance de encantar por toda a escolaridade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra. Consciência fonológica: teoria, avaliação e treinamento. São Paulo: Memnon, 2000.

DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135-168, 2013.

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

GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John Charles; GOODWAY, Jacqueline D. Compreendendo o desenvolvimento motor. Porto Alegre: AMGH, 2013.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. A simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOULCH, Jean. Educação pelo movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. São Paulo: Contexto, 2019.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

POSNER, Michael I.; ROTHBART, Mary K. Educating the human brain. Washington, DC: American Psychological Association, 2007.

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

RESUMO

A busca contínua por estratégias eficazes de ensino é tão relevante quanto o próprio ato de educar. O professor comprometido com sua prática pedagógica procura constantemente novas formas de mediar o conhecimento e tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância da contação de histórias no cotidiano da criança na Educação Infantil. Quando utilizada de maneira intencional e planejada, essa prática contribui de forma expressiva para o desenvolvimento escolar, favorecendo aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais. A contação de histórias não deve ser compreendida como um fim em si mesma, mas como um recurso pedagógico complementar, capaz de auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as experiências educativas das crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Literatura. Contação de Histórias. Leitura.

ABSTRACT

The continuous search for effective teaching strategies is as relevant as the act of educating itself. Teachers committed to their pedagogical practice constantly seek new ways to mediate knowledge and make the learning process more meaningful. In this context, this work aims to highlight the importance of storytelling in the daily lives of children in Early Childhood Education. When used intentionally and in a planned manner, this practice contributes significantly to school development, favoring cognitive, linguistic, social, and emotional aspects. Storytelling should not be understood as an end in itself, but as a complementary pedagogical resource, capable of assisting the teacher in the teaching-learning process, expanding children's educational experiences.

KEY-WORDS: Early Childhood Education. Literature. Storytelling. Reading.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a contação de histórias tem se consolidado como uma prática pedagógica de grande relevância no contexto da Educação Infantil, especialmente por sua contribuição no processo de formação e desenvolvimento integral da criança. Quando utilizada de maneira planejada e intencional, a narrativa oral favorece o desenvolvimento de aspectos cognitivos, emocionais, sociais e imaginativos, fundamentais para a constituição da personalidade infantil e para sua atuação futura nos diferentes espaços sociais, como o familiar e o profissional.

É importante ressaltar que a contação de histórias não deve ser compreendida como a única estratégia de ensino, tampouco como um método isolado de educação. Trata-se, sobretudo, de um recurso pedagógico complementar, que enriquece a prática educativa e amplia as possibilidades de aprendizagem, quando articulado a outras metodologias adotadas pelo educador.

Ao ouvir histórias, a criança é estimulada a exercitar a imaginação, a curiosidade e o pensamento reflexivo, passando a questionar, levantar hipóteses e expressar opiniões. Esse processo contribui significativamente para o desenvolvimento do senso crítico, entendido como a capacidade de refletir, argumentar e posicionar- se de forma consciente e fundamentada. Além disso, a contação de histórias fortalece a relação entre educador e educando, promovendo maior interação, diálogo e envolvimento no cotidiano da sala de aula.

Na Educação Infantil, a inserção da literatura no ambiente escolar tem, entre seus principais objetivos, a formação do hábito da leitura, essencial para o desenvolvimento intelectual e social da criança. Contudo, para que esse objetivo seja efetivamente alcançado, faz-se necessário que o professor possua planejamento adequado, domínio do

repertório literário infantil e conhecimento das técnicas de contação de histórias apropriadas a cada faixa etária. Dessa

forma, o educador amplia suas possibilidades de atuação pedagógica e potencializa os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

A leitura constitui-se, ainda, como uma importante fonte de lazer, conhecimento e formação cultural, não devendo ser restrita ao espaço escolar. A família desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que a responsabilidade pela educação da criança deve ser compartilhada entre escola e família, fortalecendo a construção de vínculos e o interesse pelo universo da leitura desde a infância.

A literatura infantil surge historicamente a partir do momento em que a criança passa a ser reconhecida como um sujeito com características, necessidades e interesses próprios, distintos dos adultos. Esse reconhecimento impulsionou a criação de obras voltadas especificamente ao público infantil, respeitando seu estágio de desenvolvimento e contribuindo para a construção gradual do conhecimento. Nesse sentido, a contação de histórias assume papel essencial na Educação Infantil, devendo ser utilizada com critérios pedagógicos, contextualização adequada e intencionalidade educativa.

Diante desse contexto, o professor assume a função de mediador do conhecimento, sendo responsável por selecionar, planejar e aplicar estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa. Assim, esta pesquisa tem como objetivo apresentar aspectos históricos da literatura infantil, analisar de que maneira a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da criança e destacar a importância do planejamento pedagógico para o êxito das práticas educativas.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar reflexões acerca da relevância da contação de histórias no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, contribuindo para uma atuação pedagógica mais consciente e eficaz. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos de autores consagrados na área, por meio de uma abordagem metodológica baseada na pesquisa bibliográfica, que possibilita o contato com produções já consolidadas sobre o tema, oferecendo subsídios teóricos seguros para a análise proposta. Entre os gêneros narrativos tradicionais presentes na literatura infantil, destacam-se a fábula, o apólogo, a parábola, o mito, a lenda e o conto. Cada

um desses gêneros possui características próprias e desempenha papel significativo na formação moral, cultural e imaginativa da criança.

1.4.1 – Fábula

A fábula é considerada uma das formas narrativas mais antigas da literatura, tendo surgido no Oriente e sendo posteriormente reelaborada no Ocidente. Sua principal característica é a utilização de animais que assumem comportamentos humanos, representando simbolicamente valores, virtudes e defeitos da sociedade. Esses animais costumam carregar significados fixos, como o leão, associado à força e ao poder, e a raposa, relacionada à astúcia.

Esse gênero distingue-se dos demais por apresentar, de forma explícita ou implícita, uma moral ao final da narrativa, cujo objetivo é transmitir ensinamentos éticos e sociais. Por meio dessa estrutura, a fábula permite a crítica de costumes, atitudes e comportamentos humanos, utilizando os animais como recurso simbólico, o que historicamente evitava represálias aos autores.

Além de sua versatilidade, a fábula possui grande relevância no universo infantil, pois possibilita à criança refletir sobre valores como responsabilidade, solidariedade e prudência. Entre as fábulas mais conhecidas destacam-se A cigarra e a formiga, A lebre e a tartaruga e O leão e o rato, cujas lições permanecem atuais e acessíveis às diferentes faixas etárias.

1.4.2 – Apólogo

O apólogo apresenta semelhanças com a fábula, porém diferencia-se por utilizar personagens inanimados ou elementos da natureza que ganham vida simbólica ao longo da narrativa. Assim como a fábula, o apólogo também possui caráter moralizante, transmitindo ensinamentos por meio de situações exemplares.

Nesse gênero, os personagens não atuam como símbolos fixos, mas assumem valores metafóricos de acordo com o contexto da história. Um exemplo clássico é O carvalho e a cana, no qual se evidencia a fragilidade da arrogância diante da força da adaptação e da humildade. A narrativa demonstra que aquele que se julga superior pode sucumbir diante das adversidades, enquanto o aparentemente frágil pode resistir.

O apólogo, portanto, busca provocar reflexão crítica acerca das relações humanas e sociais, incentivando mudanças de atitude e comportamento por meio de analogias simples e acessíveis.

1.4.3 – Parábola

A parábola é uma narrativa breve que utiliza situações cotidianas e personagens humanos para estabelecer comparações entre a ficção e a realidade. Por meio dessa analogia, transmite lições de sabedoria e ensinamentos éticos, utilizando uma linguagem simbólica e reflexiva.

Esse gênero é amplamente utilizado em textos religiosos, especialmente na Bíblia, onde as parábolas atribuídas a Jesus são exemplos clássicos de ensinamentos morais transmitidos de forma simples e profunda. A parábola da viúva pobre, por exemplo, evidencia valores como generosidade, humildade e sinceridade, ao demonstrar que a verdadeira doação está na intenção e não na quantidade oferecida.

Dessa forma, a parábola destaca-se como um recurso narrativo que favorece a reflexão moral e a compreensão de valores humanos universais.

1.4.4 – Mito

O mito é uma narrativa de caráter atemporal que busca explicar fenômenos naturais, a origem do mundo, da humanidade e das forças que regem a existência. Sua origem remonta aos primórdios da humanidade, sendo construído a partir da imaginação e da necessidade humana de compreender aquilo que a razão não consegue explicar.

Os mitos estão profundamente ligados ao pensamento religioso e filosófico, abordando temas como a vida, a morte, a criação e a natureza. A mitologia grega, por exemplo, apresenta deuses e heróis que simbolizam forças da natureza e aspectos da condição humana, oferecendo explicações simbólicas para o mundo e seus mistérios.

Nesse sentido, o mito desempenhou papel fundamental na transmissão de conhecimentos culturais e espirituais ao longo da história, constituindo-se como uma das bases da construção simbólica da humanidade.

1.4.5 – Lenda

A lenda é uma narrativa de origem popular que mescla fatos reais e elementos imaginários, sendo transmitida oralmente ao longo das gerações. Geralmente breve, pode ser apresentada em prosa ou verso e busca explicar acontecimentos misteriosos, sobrenaturais ou aspectos culturais de determinado povo.

O folclore brasileiro é rico em lendas, como a do Curupira, do Boto-cor-de-rosa, da Mula-sem-cabeça e da Mãe-d'Água, que refletem crenças, valores e tradições regionais. Essas narrativas fazem parte da identidade cultural de um povo e contribuem para a preservação da memória coletiva.

As lendas, ao sofrerem modificações conforme a imaginação popular, mantêm- se vivas e atuais, adaptando-se aos contextos sociais e culturais em que são narradas.

1.4.6 – Conto

O conto é uma narrativa ficcional que se constrói a partir da imaginação, da fantasia e do simbólico. Entre os contos mais relevantes para a literatura infantil estão os contos maravilhosos e os contos de fadas, que apresentam cenários irreais, personagens encantados e situações que não obedecem às leis naturais.

Essas narrativas geralmente seguem uma estrutura fixa, iniciando-se com um estado de equilíbrio, passando por um conflito ou ruptura e finalizando com a restauração da ordem. Personagens do bem e do mal são claramente definidos, e o desfecho costuma reforçar valores positivos, com a vitória do bem.

Os contos de fadas, em especial, ocupam lugar significativo no imaginário infantil, pois abordam desejos, medos e conflitos huma-

nos de forma simbólica, permitindo à criança elaborar emoções e compreender aspectos da realidade por meio da fantasia.
A contação de histórias constitui uma prática pedagógica de grande relevância na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da oralidade e da escrita, além de estimular habilidades já existentes e promover novas aprendizagens. Trata-se de uma atividade que contribui de maneira significativa para a formação integral da criança.

Em um contexto marcado pelo avanço das tecnologias e pela crescente mecanização do ensino, a contação de histórias apresenta-se como uma estratégia humanizadora, capaz de resgatar o vínculo afetivo, o diálogo e a escuta no processo educativo. Ao ouvir histórias, a criança vivencia emoções diversas, como alegria, medo, curiosidade e empatia, o que amplia sua compreensão do mundo e de si mesma.
Para que essa prática alcance resultados positivos, é fundamental que o educador domine técnicas narrativas, planeje adequadamente suas ações e tenha clareza sobre os objetivos pedagógicos da história escolhida. A contação de histórias exige envolvimento, sensibilidade e conhecimento do enredo, permitindo que a narrativa seja transmitida com naturalidade, expressividade e entusiasmo.
A voz, enquanto principal instrumento do contador, deve ser utilizada de forma consciente, considerando a intensidade, o ritmo e a clareza da linguagem, respeitando as especificidades da infância. Dessa forma, a história torna-se um momento significativo de aprendizagem, interação e prazer.
A escolha da história a ser contada deve considerar diversos aspectos, entre eles o valor literário, os interesses das crianças, o contexto sociocultural e, principalmente, a faixa etária dos ouvintes. Cada etapa do desenvolvimento infantil exige narrativas adequadas ao nível de compreensão emocional e cognitiva da criança.
Além disso, é fundamental que o educador se identifique com a história escolhida, pois o envolvimento do contador reflete diretamente na recepção da narrativa pelos ouvintes. Quando há sensibilidade e interesse por parte do educador, a transmissão da história torna-se mais autêntica e envolvente.
Para crianças pequenas, as histórias devem apresentar linguagem simples, riqueza de detalhes imaginativos e conteúdos compatíveis com sua maturidade emocional. Respeitar essas características é essencial para garantir que a contação de histórias cumpra seu papel formativo, despertando o interesse pela leitura e contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a relevância da contação de histórias no contexto da Educação Infantil, evidenciando seu papel fundamental no processo de construção do conhecimento da criança. Diante dos desafios enfrentados atualmente pela educação, torna-se cada vez mais necessário adotar práticas pedagógicas complementares que tornem o ensino mais significativo, humanizado e alinhado às necessidades do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a contação de histórias destaca-se como uma estratégia capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a formação integral da criança.
Ao longo do estudo, foi possível observar que a contação de histórias vai além de um momento lúdico ou recreativo, configurando-se como um importante instrumento pedagógico. Essa prática contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, do vocabulário, da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico, além de estimular aspectos emocionais e sociais. Por meio das narrativas, a criança entra em contato com diferentes realidades, valores e culturas, ampliando sua visão de mundo e fortalecendo sua capacidade de reflexão e interpretação.
Outro aspecto relevante evidenciado nesta pesquisa refere-se à relação entre educador e educando. A contação de histórias favorece a aproximação afetiva, promovendo um ambiente de confiança, diálogo e interação. Quando o professor se envolve com a narrativa e estabelece uma comunicação sensível com as crianças, cria-se um espaço propício para a aprendizagem, no qual o aluno se sente motivado, acolhido e participante do processo educativo. Dessa forma, a prática

contribui para melhorar a convivência em sala de aula e fortalecer os vínculos estabelecidos no ambiente escolar.
A leitura, estimulada por meio da contação de histórias, configura-se como uma importante fonte de prazer, lazer e conhecimento. O contato frequente com narrativas desperta o interesse da criança pelos livros, incentivando a formação do hábito da leitura desde os primeiros anos de vida. Esse hábito é essencial para o desenvolvimento intelectual, linguístico e cultural, possibilitando que a criança amplie sua capacidade de expressão, compreensão e argumentação.

Contudo, para que esses benefícios sejam efetivamente alcançados, é fundamental que o estímulo à leitura ocorra de forma contínua, tanto no ambiente escolar quanto no familiar.
Entretanto, é importante reconhecer que a realidade educacional brasileira ainda apresenta inúmeros desafios, como a falta de investimentos adequados e de políticas públicas eficazes, o que impacta diretamente o acesso à leitura e à alfabetização de muitas crianças. Diante desse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, uma vez que cabe a ele buscar alternativas pedagógicas que minimizem essas dificuldades e promovam experiências de aprendizagem significativas, mesmo diante das limitações existentes.
Outro ponto fundamental abordado neste trabalho diz respeito à adequação das histórias às diferentes faixas etárias. Cada criança possui necessidades, interesses e níveis de compreensão específicos, os quais devem ser respeitados pelo educador no momento de selecionar e narrar uma história. A utilização de conteúdos inadequados à idade pode gerar desinteresse, confusão ou até mesmo frustração, comprometendo o objetivo pedagógico da atividade. Assim, cabe ao professor conhecer profundamente seus alunos, compreender suas particularidades e planejar suas ações de forma consciente e intencional.
O educador, enquanto mediador do conhecimento e agente de transformação social, desempenha papel central nesse processo. É sua responsabilidade selecionar histórias adequadas, utilizar recursos e técnicas compatíveis com a faixa etária e criar situações que favoreçam a participação ativa das crianças. Além disso, o planejamento pedagógico mostra-se essencial para o êxito da contação de histórias, pois permite alinhar os objetivos educacionais às práticas desenvolvidas em sala de aula, garantindo maior segurança e eficácia na condução das atividades.
Diante do exposto, conclui-se que a contação de histórias constitui uma prática indispensável na Educação Infantil, desde que utilizada de forma consciente, planejada e articulada a outras estratégias pedagógicas. Quando bem conduzida, essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico da criança, além de promover o prazer pela leitura e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Assim, investir na

contação de histórias é investir na formação de leitores críticos, criativos e conscientes, capazes de compreender o mundo e atuar de maneira reflexiva na sociedade. Além disso, a contação de histórias contribui significativamente para o desenvolvimento emocional da criança, auxiliando-a na compreensão e expressão de sentimentos, conflitos e vivências do cotidiano. Ao ouvir histórias, a criança identifica-se com personagens e situações, o que possibilita a elaboração de emoções como medo, alegria, tristeza e frustração de maneira simbólica e segura. Esse processo favorece o autoconhecimento, o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento da empatia, aspectos essenciais para a formação de sujeitos emocionalmente equilibrados e socialmente participativos.
Outro fator importante refere-se à interdisciplinaridade proporcionada pela contação de histórias no ambiente escolar. A partir de uma narrativa, o professor pode trabalhar diferentes áreas do conhecimento, como linguagem, artes, matemática, ciências e valores sociais, de forma integrada e contextualizada. Essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo, além de respeitar o ritmo e as singularidades das crianças. Assim, a contação de histórias deixa de ser uma atividade isolada e passa a compor um conjunto de práticas educativas inten-

cionalmente planejadas.

Por fim, destaca-se a necessidade de formação contínua dos professores para o uso qualificado da contação de histórias na Educação Infantil. O domínio de técnicas narrativas, a escolha adequada do repertório literário e a utilização de recursos diversificados são elementos que potencializam os efeitos dessa prática pedagógica. Investir na capacitação docente significa garantir experiências educativas mais ricas e transformadoras, capazes de contribuir para a formação integral da criança. Dessa forma, reafirma-se que a contação de histórias, quando valorizada e bem aplicada, constitui-se como uma poderosa ferramenta educativa, essencial para a construção de uma educação infantil mais sensível, crítica e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil. São Paulo: Quíron, 1981.

COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 3.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1999.

DIANA, Daniela. O que é literatura? Toda Matéria, 2018. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/o-que-e-literatura/. Acesso em: 22 out. 2025.

DOHME, Vânia D'Angelo. Técnicas de contar histórias para os pais contarem aos filhos. São Paulo: Informal, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

STEIN, Thaís. Texto literário e não literário: diferenças. Diferença, 2018. Disponível em: https://www.diferenca.com/texto-literario-e-texto-nao-literario/. Acesso em: 22 out. 2025.

WIKIPÉDIA. Literatura. 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura. Acesso em: 22 out. 2025.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

TURMAS HETEROGÊNEAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COM TODAS AS HIPÓTESES DE ESCRITA

VANDERLEI JOSE DA SILVA

RESUMO
Este artigo analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas heterogêneas do Ensino Fundamental que apresentam, simultaneamente, todas as hipóteses de escrita, variando da pré- silábica à alfabética. O objetivo consiste em compreender os desafios enfrentados pelos professores diante da diversidade de níveis de aprendizagem e propor caminhos que favoreçam a organização pedagógica e a aprendizagem significativa. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em autores como Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Libâneo e Perrenoud. O estudo evidencia que a heterogeneidade impõe ao docente a necessidade de planejamento flexível, atividades diferenciadas e estratégias de mediação que respeitem o ritmo e a trajetória de cada aluno. Conclui-se que, quando acolhida e bem administrada, a heterogeneidade deixa de ser um problema e torna-se potencializadora do desenvolvimento cognitivo, social e linguístico dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Heterogeneidade; Alfabetização; Ensino Fundamental; Hipóteses de Escrita; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT
This article analyzes pedagogical practices developed in heterogeneous elementary school classes that present all writing hypotheses simultaneously, from pre-syllabic to alphabetic levels. The objective is to understand the challenges faced by teachers when dealing with diverse learning stages and to propose strategies that improve pedagogical organization and meaningful learning. The qualitative and bibliographic research is based on authors such as Vygotsky, Piaget, Emilia Ferreiro, Libâneo and Perrenoud. Findings show that heterogeneity requires flexible planning, differentiated activities and intentional mediation. When properly managed, heterogeneity becomes a powerful element for students' cognitive and linguistic development.

KEY-WORDS: Heterogeneity; Literacy; Elementary School; Writing Hypotheses; Pedagogical Practices.

1 INTRODUÇÃO

A heterogeneidade é um elemento constitutivo das turmas do Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, em que as crianças chegam à escola em diferentes ritmos de aprendizagem e vivências sociais, culturais e linguísticas. Tal diversidade fica ainda mais evidente quando se observam as hipóteses de escrita presentes em uma mesma turma, que podem variar de estudantes em níveis pré-silábicos a alunos que já dominam o sistema alfabético. Conforme assinala Ferreiro (1999), o processo de aquisição da escrita é construído pelo aluno de forma ativa, e os diferentes níveis coexistem naturalmente em sala de aula.

Nunes (1994) ressalta que a educação é um processo contínuo de formação, e organizar o trabalho pedagógico requer estratégias que considerem a realidade concreta dos educandos. No caso da alfabetização, essa realidade abrange ritmos distintos de aprendizagem, trajetórias singulares e modos variados de compreender a escrita. Vygotsky (2001) também aponta que o desenvolvimento humano se dá a partir das interações sociais mediadas, o que significa que ambientes heterogêneos são férteis para avanços cognitivos.

O Ensino Fundamental constitui uma etapa essencial da educação básica, pois é nesse período que se consolidam as habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes. Nesse contexto, a escola contemporânea se caracteriza pela presença de turmas heterogêneas, formadas por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de desenvolvimento, contextos socioculturais, interesses, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas. Essa diversidade reflete a complexidade da sociedade atual e reforça o papel da escola como espaço de inclusão e formação integral.

A heterogeneidade em sala de aula desafia práticas pedagógicas tradicionais baseadas na homogeneização dos processos de ensino. O modelo único de transmissão de conteúdos mostra-se insuficiente para atender às demandas de todos os alunos, tornando necessária a adoção de estratégias pedagógicas mais flexíveis, que respeitem as diferenças individuais e promovam a equidade no processo educativo. Nesse sentido, o professor assume um papel fundamental como mediador da aprendizagem, planejando ações que possibilitem a participação efetiva de todos os estudantes.

Além disso, as políticas educacionais brasileiras, orientadas por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizam a importância de uma educação inclusiva, que garanta o direito de aprender a todos, independentemente de suas condições sociais, cognitivas ou físicas. Trabalhar com turmas heterogêneas, portanto, não se limita a atender alunos com dificuldades, mas envolve reconhecer e valorizar as potencialidades de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e respeitoso.

Dessa forma, discutir as turmas heterogêneas no Ensino Fundamental torna-se fundamental para repensar práticas pedagógicas, estratégias de ensino e processos avaliativos.
Compreender a diversidade presente em sala de aula e desenvolver ações pedagógicas inclusivas contribui não apenas para a melhoria da aprendizagem, mas também para a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para conviver em uma sociedade plural.

Trabalhar com turmas heterogêneas exige planejamento cuidadoso, mediação intencional e metodologias que favoreçam a aprendizagem de todos. Este artigo tem como objetivo analisar e facilitar o trabalho do professor diante das inúmeras dificuldades encontradas em sala de aula quando se trata de organizar práticas que atendam às múltiplas hipóteses de escrita.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação Teórica

A heterogeneidade, em educação, não é um problema contemporâneo. Como afirma Libâneo (2001), toda sala de aula é composta por sujeitos singulares, com histórias, conhecimentos prévios e modos diferentes de aprender. Ignorar essa diversidade significa comprometer o desenvolvimento integral dos estudantes. Para Perrenoud (2000), o professor precisa aprender a gerir a heterogeneidade com estratégias de diferenciação e avaliação contínua.

No campo da alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita em níveis progressivos, formulando hipóteses que revelam sua compreensão sobre o funcionamento do sistema. Assim, encontrar, em uma mesma turma, alunos pré-silábicos, silábicos, silábicos-alfabéticos e alfabéticos é algo comum e esperado.

Zabala (1998) defende que o professor deve planejar intervenções que favoreçam o avanço de todos, considerando o ponto de partida de cada aluno. Nesse cenário, atividades diferenciadas, agrupamentos produtivos e projetos de escrita tornam-se essenciais para promover o desenvolvimento efetivo.

2.2 Materiais e Métodos

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e bibliográfica. Foram selecionados autores clássicos e contemporâneos da educação e alfabetização, como Vygotsky, Piaget, Ferreiro, Teberosky, Libâneo, Zabala e Perrenoud. O método consiste na análise interpretativa das obras, articulada com práticas pedagógicas reais vivenciadas no Ensino Fundamental.

2.3 Estratégias para Executar com Turmas Heterogêneas no Ensino Fundamental

1. Diferenciação Pedagógica

Planejar atividades com níveis variados de complexidade, permitindo que todos os alunos participem conforme suas habilidades e ritmos de aprendizagem. Uma mesma proposta pode ter diferentes graus de aprofun-

damento.

2. Metodologias Ativas
Utilizar metodologias que coloquem o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, como:

- Aprendizagem baseada em projetos
- Sala de aula invertida
- Resolução de problemas
- Jogos pedagógicos

Essas abordagens favorecem a participação e valorizam os diferentes saberes.

3. Trabalho em Grupos Heterogêneos
Formar grupos com alunos de diferentes níveis de aprendizagem para estimular:

- Cooperação
- Troca de conhecimentos
- Desenvolvimento da empatia
- Aprendizagem colaborativa

O professor atua como mediador, garantindo que todos participem.

4. Avaliação Formativa e Contínua
Avaliar o progresso do aluno ao longo do processo, considerando:

- Esforço
- Evolução individual
- Participação
- Estratégias utilizadas

Evitar avaliações padronizadas como único critério.

5. Uso de Recursos Diversificados
Empregar diferentes recursos didáticos, como:

- Materiais concretos
- Tecnologias digitais
- Vídeos, imagens e jogos
- Leitura de diferentes gêneros textuais

Isso amplia as possibilidades de compreensão do conteúdo.

6. Flexibilização do Tempo e das Atividades
Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, oferecendo:

- Mais tempo para alguns alunos
- Atividades de aprofundamento para quem finaliza antes
- Apoio individualizado quando necessário

7. Ensino por Estações ou Rotação
Organizar a sala em estações de aprendizagem, cada uma com uma atividade diferente, permitindo que os alunos avancem conforme suas necessidades e interesses.

8. Valorização dos Saberes Prévios
Considerar os conhecimentos que os alunos já possuem, relacionando os conteúdos escolares à realidade social e cultural de cada um.

9. Atendimento Educacional Inclusivo
Adaptar atividades para alunos com necessidades educacionais específicas, em parceria com:

- Professores de apoio
- Coordenação pedagógica
- Família

10. Criação de um Ambiente Acolhedor
Promover um clima de respeito e segurança emocional, onde o erro seja entendido como parte do aprendizado.

2.3 Resultados

A análise teórica permitiu identificar três resultados centrais:

1. A heterogeneidade é constitutiva das turmas e não deve ser entendida como problema.
2. O professor enfrenta dificuldades reais, como excesso de alunos e ausência de materiais diferenciados.
3. Estratégias como agrupamentos produtivos, textos reais, atividades permanentes e intervenções intencionais favorecem a aprendizagem.

2.4 Discussão

Os dados confirmam que o trabalho docente

em turmas heterogêneas exige uma postura investigativa. Vygotsky (2001) afirma que a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal, o que reforça a importância de atividades que desafiem o estudante, respeitando seu nível atual.

Quando o professor compreende as hipóteses de escrita e intervém de forma planejada, a heterogeneidade transforma-se em potência, pois permite interações entre crianças em níveis diversos — favorecendo aprendizagens sociais e cognitivas.

as dificuldades mais atuais enfrentadas em salas de aula heterogêneas

2.5 AS dificuldades mais atuais enfrentadas em salas de aula heterogêneas

1. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1999) – Psicogênese da Língua Escrita
• Dificuldade: Reconhecimento das hipóteses de escrita dos alunos.
• Atualidade: Em turmas heterogêneas, os professores precisam lidar simultaneamente com alunos pré-silábicos, silábicos e alfabéticos, exigindo estratégias diferenciadas que atendam cada nível de desenvolvimento da escrita. Muitas vezes há dificuldade em planejar atividades que favoreçam progressão individual sem descuidar do coletivo.

2. LIBÂNEO, José Carlos (2001) – Didática
• Dificuldade: Gestão da heterogeneidade e atenção individualizada.
• Atualidade: Professores enfrentam turmas numerosas e diversas, tornando difícil acompanhar o ritmo de cada aluno e aplicar intervenções pedagógicas eficazes, mantendo a qualidade do ensino para todos.

3. MONTEIRO, Maria Cristina (2010) – A escrita na história da humanidade
• Dificuldade: Inserção de práticas contextualizadas e significativas.
• Atualidade: Professores têm dificuldade em relacionar o ensino da escrita à história e à evolução cultural da linguagem, o que poderia tornar o aprendizado mais significativo em turmas heterogêneas.

4. NUNES, César (1994) – Educação e tecnologia: perspectivas pedagógicas
• Dificuldade: Uso pedagógico de tecnologias.
• Atualidade: Em salas heterogêneas, integrar tecnologia de forma que apoie os diferentes níveis de aprendizagem é um desafio. Muitos professores ainda utilizam recursos digitais apenas de forma recreativa, sem planejamento didático eficaz.

5. PERRENOUD, Philippe (2000) – Dez novas competências para ensinar
• Dificuldade: Planejamento e avaliação diversificados.
• Atualidade: Professores têm dificuldades para criar atividades e avaliações que considerem diferentes níveis de aprendizagem, respeitando o progresso individual sem comprometer o ritmo da turma.

6. PIAGET, Jean (1978) – A formação do símbolo na criança
• Dificuldade: Respeitar o estágio cognitivo individual.
• Atualidade: Em turmas heterogêneas, crianças aprendem em ritmos diferentes. Forçar um ritmo uniforme pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo. O desafio é organizar tarefas que estejam dentro da zona de desenvolvimento de cada aluno.

7. SEVERINO, Antônio Joaquim (2010) – Metodologia do Trabalho Científico
• Dificuldade: Falta de prática reflexiva e pesquisa pedagógica.
• Atualidade: Professores têm dificuldades em planejar atividades baseadas em evidências e em refletir criticamente sobre os resultados de aprendizagem em turmas heterogêneas.

8. VYGOTSKY, Lev S. (2001) – A formação social da mente
• Dificuldade: Mediação e interação entre alunos com níveis diferentes.
• Atualidade: Organizar atividades colaborativas que promovam a aprendizagem mútua é um desafio, pois requer atenção individualizada e planejamento para que alunos mais avançados possam ajudar os colegas sem que isso prejudique seu próprio aprendizado.

9. ZABALA, Antoni (1998) – A prática educativa: como ensinar

• Dificuldade: Implementar estratégias diferenciadas de ensino.

• Atualidade: Professores frequentemente aplicam práticas homogêneas, mesmo sabendo que turmas heterogêneas exigem atividades diferenciadas, agrupamentos produtivos, tutoria entre pares e planos de ensino adaptados às necessidades individuais.

2.6 Autores que apresentam críticas ou reservas sobre salas de aula heterogêneas

1. Philippe Perrenoud (2000)

• Posição crítica: Embora reconheça a necessidade de lidar com a diversidade, alerta que o excesso de heterogeneidade pode sobrecarregar o professor, tornando impossível atender adequadamente todos os alunos.

• Argumento: Turmas muito heterogêneas podem dificultar a avaliação individualizada e o planejamento pedagógico, exigindo competências que nem todos os professores possuem.

2. José Carlos Libâneo (2001)

• Posição crítica: Destaca que, em turmas heterogêneas, o professor enfrenta dificuldade de gestão do tempo e atenção individual.

• Argumento: A heterogeneidade torna o planejamento e a organização da sala de aula mais complexos, podendo gerar desigualdade se o professor não tiver formação adequada.

3. Antoni Zabala (1998)

• Posição crítica: Aponta que práticas homogêneas ainda são predominantes, porque professores encontram resistência em implementar estratégias diferenciadas.

• Argumento: Sem recursos, apoio pedagógico e tempo suficiente, a heterogeneidade se torna um desafio mais do que uma oportunidade.

4. Maria Cristina Monteiro (2010)

• Posição crítica: Aponta que, quando a heterogeneidade não é mediada pedagogicamente, alunos em níveis iniciais podem ficar em desvantagem.

• Argumento: A diversidade de níveis de escrita pode levar à exclusão implícita ou à padronização das atividades, prejudicando o aprendizado.

5. Nunes, César (1994)

• Posição crítica: A heterogeneidade exige integração tecnológica e recursos diferenciados que muitas escolas não possuem.

• Argumento: Sem tecnologia e estratégias adaptadas, o professor enfrenta barreiras que limitam a efetividade do ensino em turmas heterogêneas.

Síntese crítica sobre salas heterogêneas:

• Turmas heterogêneas potencializam aprendizagem quando bem mediadas, mas podem gerar sobrecarga e desigualdade.

• Desafios apontados pelos autores incluem:

1. Planejamento complexo e elevado esforço docente (Perrenoud, Libâneo).
2. Falta de formação ou recursos para estratégias diferenciadas (Zabala, Nunes).
3. Risco de exclusão ou aprendizado desigual (Monteiro).

3 CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com turmas heterogêneas no Ensino Fundamental requer intencionalidade pedagógica, planejamento flexível e conhecimento profundo das hipóteses de escrita. A diversidade, longe de ser um entrave, constitui um espaço fértil para o desenvolvimento dos estudantes. Quando o professor organiza práticas diferenciadas e utiliza estratégias baseadas em evidências, promove avanços significativos na alfabetização.

As turmas heterogêneas no Ensino Fundamental representam um desafio constante, mas também uma grande oportunidade para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e significativa. A diversidade presente em sala de aula — seja em termos de ritmos de aprendizagem, contextos socioculturais, habilidades, interesses ou necessidades educacionais específicas — exige do professor uma postura reflexiva,

flexível e comprometida com práticas pedagógicas diferenciadas.

Ao longo do processo educativo, observa-se que a heterogeneidade, quando bem trabalhada, favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a cooperação, o respeito às diferenças e a aprendizagem colaborativa. Estratégias como o uso de metodologias ativas, a adaptação de atividades, a avaliação formativa e o trabalho em grupos diversificados contribuem para atender às diferentes necessidades dos alunos, potencializando suas capacidades individuais e coletivas.

Entretanto, para que o trabalho com turmas heterogêneas seja efetivo, é fundamental que haja apoio institucional, formação continuada dos professores e acesso a recursos pedagógicos adequados. A escola, enquanto espaço formativo, deve assumir o compromisso de valorizar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, e não como um obstáculo ao ensino.

Dessa forma, conclui-se que as turmas heterogêneas no Ensino Fundamental demandam práticas pedagógicas inclusivas e planejadas, capazes de garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos. Ao reconhecer e respeitar as diferenças, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, solidários e preparados para conviver em uma sociedade plural.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Maria Cristina. A escrita na história da humanidade. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

NUNES, César. Educação e tecnologia: perspectivas pedagógicas. Campinas: Papirus, 1994. PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENTRE O LÚDICO E O PEDAGÓGICO: O BRINCAR COMO LINGUAGEM E DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA CRISTINA PEQUENO DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO
O presente artigo analisa o papel do brincar na Educação Infantil, discutindo como ele se apresenta nas práticas pedagógicas contemporâneas: se como mero entretenimento ou como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento integral. A partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores clássicos e em documentos normativos, busca-se compreender de que modo o brincar se constitui como linguagem essencial da infância e como direito garantido às crianças. As reflexões aqui desenvolvidas estão ancoradas em teóricos como Kishimoto, Friedmann, Vygotsky, Piaget, Brougère e Lopes, além da BNCC (2017) e do RCNEI (1998), que destacam o brincar como eixo central das práticas educativas. O estudo revela que o brincar é mais do que diversão: é meio de expressão, descoberta e construção de conhecimento. Conclui-se que o papel do educador é mediar o brincar de forma intencional, promovendo experiências significativas que respeitem o ritmo, a cultura e as potencialidades de cada criança.
PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Lúdico; Prática pedagógica; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT
This article analyzes the role of play in Early Childhood Education, discussing how it appears in contemporary pedagogical practices: whether as mere entertainment or as a means of learning and integral development. Based on a bibliographic review grounded in classical theorists and official documents, it seeks to understand how play constitutes an essential language of childhood and a right guaranteed to children. The reflections presented here are based on authors such as Kishimoto, Friedmann, Vygotsky, Piaget, Brougère, and Lopes, as well as on the BNCC (2017) and RCNEI (1998), which highlight play as the central axis of educational practices. The study concludes that play is more than recreation; it is a way of expression, discovery, and knowledge construction. The educator's role is to mediate play intentionally, promoting meaningful experiences that respect each child's rhythm, culture, and potential.
KEY-WORDS: Play; Early Childhood Education; Playfulness; Pedagogical practice; Child development.

1. INTRODUÇÃO

O brincar é uma das experiências mais ricas e autênticas da infância. É através dele que a criança explora o mundo, constrói significados, estabelece relações e desenvolve competências que a acompanharão por toda a vida. A brincadeira representa, ao mesmo tempo, prazer e aprendizado; espontaneidade e intencionalidade; imaginação e realidade.

No entanto, em muitas instituições de ensino, o brincar ainda é reduzido a momentos de recreação ou visto como pausa entre as atividades "sérias". Essa compreensão limita seu potencial educativo e desconsidera sua função no desenvolvimento integral da criança.

As transformações na educação brasileira, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), reforçaram o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, ao lado das interações. A criança é reconhecida como sujeito histórico, ativo e produtor de cultura. Nesse contexto, o brincar deixa de ser apenas passatempo e torna-se linguagem, meio de comunicação e forma de aprendizagem.

Assim, este artigo busca refletir sobre o papel do brincar na Educação Infantil, analisando sua função pedagógica e sua importância para o desenvolvimento integral. O objetivo é compreender como o brincar pode ser incorporado ao planejamento docente de forma consciente e significativa, contribuindo para uma educação que respeite a infância como tempo de viver e aprender.

2. O SIGNIFICADO DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Brincar é a forma pela qual a criança se relaciona com o mundo e consigo mesma. Ao brincar, ela experimenta papéis, cria narrativas, organiza o pensamento e se apropria da realidade que a cerca. Trata-se de uma

linguagem simbólica que permite elaborar emoções, resolver conflitos e desenvolver a imaginação.
Enquanto Piaget considera o brincar como "um processo de assimilação e acomodação, em que a criança interpreta o mundo segundo suas estruturas cognitivas", Vygotsky "entende o brincar como "um espaço de desenvolvimento social e cultural, no qual a criança internaliza regras e amplia sua capacidade de pensamento". Para Kishimoto (1997), "o brincar é um recurso pedagógico que potencializa aprendizagens significativas, pois envolve emoção, movimento e cooperação". Se levarmos em conta cada uma das considerações citadas, podemos concluir que, por meio das brincadeiras, a criança desenvolve a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a empatia — elementos essenciais para a construção da autonomia, da convivência e da formação de um sujeito capaz de ser protagonista da sua própria história.

3. O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O termo "lúdico" deriva do latim ludus, que significa jogo. Na educação, o lúdico representa o espaço de liberdade, imaginação e criação que caracteriza a infância, importante para poedrmos reconhecer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem.
Friedmann (1996), destaca que "o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois desperta o interesse e o envolvimento emocional da criança. Quando brinca, ela se envolve integralmente — corpo, mente e emoção atuam de forma integrada".
A cada passo, a cada leitura, vai se tornando impossível dissociar as práticas lúdicas do processo de aprendizagem. E, eis aí, o principal papel do professor que, ao planejar suas aulas, crie experimentações onde, ao brincar, a criança elabore hipóteses, experimente possibilidades, aprenda regras e construa conhecimentos de maneira prazerosa.
Dessa forma, o lúdico se transforma em ponte entre a curiosidade natural e a aquisição do saber, provocando experiências significativa, conectadas à vida cotidiana.

4. O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO BRINCAR

O professor tem papel essencial nessa mediação. É ele quem cria condições para que a brincadeira aconteça, garantindo espaços, tempos e materiais adequados. Ele observa, escuta e intervém de maneira sutil, ampliando as experiências infantis, fazendo a mediação entre sensibilidade e intencionalidade. Através dessa observação identifica interesses, habilidades e necessidades de cada criança, respeitando ritmos de aprendizagens reais.
A formação docente deve, portanto, valorizar o estudo do lúdico como campo de pesquisa e prática. É preciso superar a visão utilitarista da brincadeira e compreender que o brincar é o próprio caminho da aprendizagem infantil — não um recurso adicional, mas o centro da ação educativa.

5. O BRINCAR COMO DIREITO E EXPRESSÃO CULTURAL

O brincar é reconhecido como direito da criança pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e pela BNCC (2017). Isso desmistifica o conceito que o brincar é apenas uma forma de passar o temo e sim, é uma condição indispensável para o desenvolvimento saudável.
Além de direito, o brincar é também manifestação cultural. Cada brincadeira carrega traços da identidade de um povo, expressando modos de vida, valores e tradições. Brougère ressalta que "o brincar é um fenômeno social que se renova a cada geração, revelando a forma como as crianças interpretam o mundo".
Ao valorizar brincadeiras tradicionais e contemporâneas, a escola cumpre sua função de preservar a cultura da infância e promover o convívio entre diferentes saberes. Nesse processo, ambientes físicos, virtuais e sociais promovem o desenvolvimento integral do aluno através de estímulos à criatividade, colaboração e engajamento, utilizando tudo que possa gerar um aprendizado significativo e prazeroso.

6. O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O brincar estimula todas as dimensões do desenvolvimento humano. Do ponto de vista físico, promove a coordenação motora e o domínio corporal. No campo cognitivo, amplia a atenção, o raciocínio e a criatividade. No aspecto emocional, favorece a expressão

de sentimentos e a construção da autoestima.
Lopes (2006) ressalta que, ao brincar, a criança exercita a autonomia e aprende a lidar com frustrações, desenvolvendo resiliência. Kishimoto complementa que o jogo pedagógico estimula a cooperação e a empatia, fundamentais para a convivência em grupo.
Portanto, o brincar não é acessório: é base da aprendizagem e condição para a formação integral. Quando a escola reconhece e planeja o brincar de forma intencional, ela cria um ambiente de aprendizagens mais humanas e significativas.

7. PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O BRINCAR NA BNCC (2025)

Com as atualizações pedagógicas e tecnológicas do cenário educacional contemporâneo, o brincar assume novos contornos. A BNCC (2025) reafirma o compromisso com a infância como tempo de experimentação, convivência e descoberta, enfatizando o papel do brincar como eixo estruturante das aprendizagens.
Nesse contexto, o educador é chamado a integrar diferentes linguagens — corporal, verbal, digital e artística — em propostas que valorizem o brincar em múltiplas formas. As experiências com jogos, dramatizações, música, contação de histórias e tecnologia educativa tornam-se meios de desenvolver competências gerais, como empatia, cooperação e pensamento crítico.
A BNCC também propõe que o brincar esteja presente não apenas nas atividades planejadas, mas em todos os momentos do cotidiano escolar. Isso reforça a ideia de que a infância deve ser vivida em plenitude, e não acelerada por expectativas escolares precoces.

8. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Mesmo diante do reconhecimento legal e pedagógico do brincar como direito e linguagem da infância, muitos desafios ainda se impõem à sua efetivação no cotidiano escolar. O principal deles está na compreensão limitada de que o brincar é uma atividade "menor", destinada a preencher o tempo ou distrair as crianças. Essa visão, ainda presente em parte das práticas educativas, reduz o potencial do brincar como experiência de aprendizagem e desenvolvimento integral.
A escola contemporânea precisa assumir o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, e para isso é essencial que o professor esteja preparado para reconhecer, planejar e mediar experiências lúdicas significativas. Nesse processo, surgem desafios que envolvem formação, estrutura, gestão e cultura escolar — aspectos que precisam ser discutidos de forma integrada.

8.1. A formação inicial e continuada do educador

A formação docente é o ponto de partida para a transformação das práticas pedagógicas. Muitos professores chegam à sala de aula com uma compreensão restrita do brincar, sem formação teórica ou vivência prática que os ajude a incorporá-lo como ferramenta pedagógica.
Como destaca Kishimoto, "o professor precisa compreender que o brincar é uma forma de conhecimento e, portanto, requer intencionalidade e planejamento. Não se trata de brincar por brincar", mas de criar situações em que a criança aprenda de maneira significativa, mantendo o prazer e a espontaneidade".
Nos cursos de Pedagogia e nas formações continuadas, o tema do brincar deve ser abordado não apenas como conteúdo, mas como experiência formativa. É importante que o professor também viva momentos de ludicidade, para compreender a potência desse recurso de dentro para fora. Quando o professor se reconhece como sujeito lúdico, sua prática torna-se mais sensível, criativa e empática.

8.2. As condições estruturais e organizacionais das instituições

Outro desafio relevante diz respeito às condições de funcionamento das instituições de Educação Infantil. Muitas escolas ainda enfrentam limitações de espaço físico, falta de materiais adequados e rotinas engessadas que reduzem o tempo livre para o brincar.
É comum que a rotina escolar seja marcada por atividades dirigidas, avaliações e cumprimento de metas, o que pode restringir as oportunidades de exploração, imaginação e movimento. No entanto, a BNCC (2017) en-

fatiza que o brincar deve atravessar todas as práticas pedagógicas e não ser tratado como momento isolado.

Para que o brincar seja efetivo, é necessário que as instituições criem ambientes ricos e desafiadores, com materiais variados e acessíveis, tempo suficiente para a brincadeira espontânea e um clima de acolhimento e liberdade. O espaço físico precisa convidar à experimentação: pátios, brinquedotecas, áreas verdes e cantos temáticos são recursos que favorecem o protagonismo infantil.

Além disso, a organização do tempo pedagógico precisa ser repensada. A criança pequena aprende no movimento, no contato e na experimentação; portanto, quanto mais o tempo escolar respeitar esses ritmos, mais significativo será o processo de aprendizagem.

8.3. O papel da gestão escolar e da comunidade

A valorização do brincar na escola não depende apenas do professor, mas de um compromisso coletivo que envolva a gestão, a equipe pedagógica e as famílias. A gestão escolar precisa reconhecer o brincar como parte essencial do projeto pedagógico e garantir condições para sua realização.

Isso inclui investir em formação continuada, promover trocas de experiências entre professores e incentivar práticas inovadoras. A gestão também tem papel estratégico na sensibilização das famílias, muitas vezes acostumadas a associar aprendizado apenas a atividades formais e escritas.

É fundamental que a comunidade escolar compreenda que, ao brincar, a criança aprende a pensar, comunicar-se, criar e conviver. A parceria entre escola e família deve fortalecer essa visão, valorizando as manifestações lúdicas dentro e fora da instituição.

Conforme lembra Friedmann, “a ludicidade é um modo de viver a infância, e cabe ao adulto criar espaços que preservem essa experiência. Quando escola e comunidade caminham juntas, o brincar se torna parte da cultura escolar e da vida cotidiana”.

8.4. Caminhos para uma prática transformadora

Apesar dos desafios, há inúmeras possibilidades para construir uma prática docente mais criativa e humanizada. Planejar atividades que unam a liberdade da criança à intencionalidade pedagógica do educador, sem dúvida, deve ser o primeiro passo.

Alguns caminhos incluem:

Utilizar o brincar como ferramenta de observação e avaliação formativa, identificando avanços e desafios no desenvolvimento;

Estimular a escuta ativa e o protagonismo infantil, permitindo que as próprias crianças escolham, criem e conduzam suas brincadeiras;

Promover momentos de reflexão coletiva entre professores, trocando experiências e repensando práticas.

Essas ações tornam o processo educativo mais dinâmico e afetivo. A ludicidade aproxima o professor das crianças e transforma a escola em um espaço de descobertas, emoções e aprendizagens.

Em uma perspectiva inspirada em Vygotsky, “o brincar é a zona onde a criança se desenvolve além do que conseguiria sozinha — é o território da imaginação, da criação e do encontro com o outro”. Portanto, quando o professor media com intencionalidade, o brincar deixa de ser um simples passatempo e se torna uma potente prática pedagógica e formativa.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, mais do que uma atividade espontânea, é uma prática social, cultural e pedagógica que dá sentido à infância e à aprendizagem. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que ele ultrapassa o campo do entretenimento e se consolida como uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança. Brincar é experimentar, imaginar, criar, interagir e construir saberes que não se restringem aos conteúdos escolares, mas que formam o ser humano em sua totalidade.

Os fundamentos apresentados por autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Friedmann e Brougère reforçam que o brincar é uma via privilegiada de aprendizagem. É nesse espaço simbólico que a criança internaliza valores, amplia suas capacidades cognitivas, desenvolve autonomia e exercita a convivência social. Assim, o ato de brincar

precisa ser reconhecido como elemento pedagógico central na Educação Infantil, e não como mera distração.

Com base nas reflexões desenvolvidas nos subtópicos do item 8, percebe-se que o desafio não está apenas em reconhecer a importância do brincar, mas em transformar essa consciência em prática cotidiana. Isso exige do professor um olhar sensível, capaz de compreender o brincar como meio de expressão e aprendizagem. A formação inicial e continuada, portanto, tem papel fundamental nesse processo: é por meio dela que o educador se torna pesquisador de sua própria prática e desenvolve as competências necessárias para mediar experiências lúdicas significativas.

Outro ponto essencial é o contexto institucional. As condições físicas e organizacionais das escolas influenciam diretamente na qualidade dos espaços de brincar. Espaços reduzidos, falta de materiais e horários rígidos podem limitar a criatividade e o protagonismo infantil. Assim, cabe à gestão escolar garantir ambientes estimulantes e flexíveis, que valorizem o tempo da infância e ofereçam liberdade para a exploração e a imaginação.

Além disso, o envolvimento da comunidade e das famílias é indispensável. O brincar precisa ser reconhecido socialmente como parte da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Quando as famílias entendem o valor pedagógico das brincadeiras, fortalecem o trabalho da escola e ampliam o campo das experiências infantis também fora dela.

As possibilidades de transformação passam pelo reconhecimento de que a ludicidade é uma atitude pedagógica e uma forma de humanizar o ensino. Ao planejar atividades que unem prazer e intencionalidade, o educador constrói um ambiente em que aprender e brincar se tornam dimensões indissociáveis. Em uma perspectiva atual, inspirada na BNCC (2025), o brincar assume novos sentidos: torna-se ponte entre diferentes linguagens, entre o real e o imaginário, entre o individual e o coletivo. Ao mediar essas experiências, o professor estimula a criatividade, o pensamento crítico e o respeito à diversidade.

Portanto, a ampliação do olhar sobre o brincar implica rever práticas, tempos e espaços escolares. Mais do que cumprir um currículo, é preciso criar oportunidades para que as crianças vivam experiências significativas e formadoras. Quando a escola se abre ao brincar, ela também se abre à escuta, à curiosidade e à sensibilidade.

Conclui-se que o grande desafio da Educação Infantil contemporânea é equilibrar a intencionalidade pedagógica com a liberdade criadora da infância. E o caminho para isso passa pela formação reflexiva do educador, pela gestão comprometida e por uma comunidade que valorize a ludicidade como essência da aprendizagem.

Educar brincando é educar com sentido — é ensinar com leveza, emoção e humanidade. É permitir que a criança aprenda não apenas com o que faz, mas com o que sente e imagina. O brincar, quando compreendido como direito, linguagem e prática pedagógica, torna-se o maior instrumento de transformação da educação e da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Vanessa Gomes. Linguagem do corpo e movimento. Curitiba: FAEL, 2006.

MORAL, Elaine; VILHENA, Sylvia Paula; PINEDA, Thatiana (orgs.). Educação Infantil na formação do pedagogo. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

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

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

VERA LUCIA COSTA CHAVES

RESUMO
Educação Especial é uma modalidade de ensino que atende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como o autismo) e altas habilidades/superdotação, garantindo que tenham acesso, permanência e participação plena no ensino regular, com apoio especializado e inclusão adequada. O foco é no atendimento personalizado, com o uso de recursos, materiais adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, promovendo sua inclusão na comunidade e no mercado de trabalho. O principal objetivo da educação especial é garantir que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham acesso à educação de qualidade e oportunidades educacionais iguais às demais pessoas. Isso envolve a adaptação do currículo, a oferta de recursos de acessibilidade e a promoção de um ambiente inclusivo. A inclusão não é apenas uma questão de acessibilidade física, mas também de atitudes e práticas que promovam a diversidade e a igualdade. Isso significa criar um ambiente acolhedor e suportável, onde as crianças com necessidades especiais se sintam valorizadas e respeitadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Transtorno Global; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão constitui-se como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, baseada no reconhecimento, no respeito e na valorização das diferenças humanas. Mais do que um conceito abstrato, a inclusão representa um compromisso ético, social e político que visa assegurar a participação plena de todos os indivíduos nos diferentes espaços sociais, educacionais e culturais. No contexto educacional, a inclusão assume papel central ao garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais, tenham assegurado o direito à educação de qualidade desde a primeira infância.

A educação inclusiva fundamenta-se na promoção da igualdade de oportunidades, buscando superar desigualdades historicamente construídas e combater práticas excludentes que afetam, sobretudo, grupos socialmente vulnerabilizados, como pessoas com deficiência, minorias étnico-raciais, crianças em situação de vulnerabilidade social e outras populações marginalizadas. Nesse sentido, a inclusão escolar não se limita ao acesso à instituição educativa, mas envolve a permanência, a participação ativa e a aprendizagem significativa de todas as crianças no cotidiano escolar.

No Brasil, a inclusão é respaldada por um conjunto de dispositivos legais que orientam a organização dos sistemas educacionais. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 reafirma esse direito ao estabelecer que a educação deve atender à diversidade, assegurando atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a necessidade de sistemas educacionais inclusivos, capazes de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, promovendo práticas que respeitem as singularidades dos estudantes.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, ocupa lugar estratégico na consolidação de práticas inclusivas, uma vez que é nesse período que se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a criança como sujeito de direitos e destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem as interações, as brincadeiras e as experiências, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprender.

Nesse contexto, o professor de Educação Infantil assume papel essencial na mediação das aprendizagens e na construção de ambientes educativos acolhedores, acessíveis e inclusivos.

A exclusão social e educacional, por sua vez, pode gerar consequências significativas para o desenvolvimento integral das crianças, refletindo-se em dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, além de comprometer a construção da autoestima e das relações sociais. Barreiras como o preconceito, a discriminação e a negação do direito à participação podem intensificar conflitos, favorecer situações de violência simbólica ou física e reforçar desigualdades sociais. Em contrapartida, a inclusão promove o reconhecimento do outro, fortalece vínculos afetivos e contribui para a construção de um clima escolar pautado no respeito mútuo, na cooperação e na convivência democrática.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre o papel do professor de Educação Infantil na construção de práticas pedagógicas inclusivas. O educador é agente fundamental na promoção da inclusão, pois é por meio de suas concepções, atitudes e estratégias pedagógicas que a diversidade pode ser reconhecida como valor educativo e não como obstáculo. Assim, discutir a atuação docente na Educação Infantil implica compreender como as práticas pedagógicas podem favorecer a inclusão desde os primeiros anos de vida escolar, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente comprometidos.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Distúrbios de aprendizagem são desafios específicos que afetam a capacidade de uma pessoa de aprender de forma eficaz. Isso pode incluir dificuldades com leitura, escrita, raciocínio lógico e até a compreensão de instruções. Não se trata de falta de inteligência, mas sim de como o cérebro processa informações.

São exemplos comuns de distúrbios dislexia, distortografia, e a discalculia. Cada um apresenta suas particularidades, mas todos eles podem afetar a vida do estudante. Algumas crianças podem ter problemas significativos para acompanhar o ritmo da classe, levando a frustração e desinteresse pelo aprendizado.

TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno neuropsiquiátrico que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Pode apresentar dificuldades em se comunicar de forma eficaz, incluindo problemas com a linguagem verbal e não verbal, dificuldades em interagir com outras pessoas, incluindo problemas em entender e responder a sinais sociais, comportamentos repetitivos ou estereotipados, como movimentos corporais ou interesses específicos e sensibilidade aumentada ou diminuída a estímulos sensoriais, como luz, som ou toque. O termo “espectro” é utilizado porque o autismo se manifesta de diferentes formas e intensidades, variando de pessoa para pessoa.

O diagnóstico precoce é essencial para favorecer o desenvolvimento da criança, permitindo intervenções adequadas desde os primeiros anos de vida. O acompanhamento envolve a atuação de uma equipe multidisciplinar, com participação da família e da escola. No ambiente escolar, a inclusão é fundamental para garantir oportunidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento pleno. Com apoio adequado, pessoas com TEA podem alcançar autonomia, qualidade de vida e participação ativa na sociedade.

SÍNDROME DE ASPERGER

A Síndrome de Asperger é um transtorno neuropsiquiátrico que faz parte do espectro do autismo. É caracterizada por dificuldades de interação social e comportamentos repetitivos, mas com habilidades linguísticas e cognitivas preservadas. Pessoas com Asperger costumam apresentar interesses específicos e intensos, além de grande atenção a detalhes e preferência por rotinas.

Apesar dos desafios sociais, muitos indivíduos com Asperger possuem habilidades cognitivas elevadas, criatividade e excelente memória. Com apoio adequado da família, da escola e da sociedade, podem desenvolver plenamente suas potencialidades e par-

ticipar ativamente da vida acadêmica, profissional e social.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

A hiperatividade é um sintoma comum em várias condições médicas, incluindo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma condição neuropsiquiátrica que afeta a atenção, a impulsividade e a atividade motora com movimentos excessivos como agitação, balanço de pernas ou braços, dificuldade de concentração e impulsividade e falta de controle sobre os impulsos. Geralmente se manifesta na infância, mas pode persistir na adolescência e na vida adulta.

Entre os principais sinais estão dificuldade de manter a atenção, organização deficiente, esquecimento frequente, inquietação motora e tomada de decisões impulsivas. O TDAH não está relacionado à falta de inteligência, mas sim ao funcionamento específico do cérebro, especialmente nas áreas responsáveis pelo controle da atenção e do comportamento.

O diagnóstico deve ser realizado por profissionais especializados, considerando avaliação clínica e histórico comportamental. O tratamento pode envolver acompanhamento psicológico, orientação à família e à escola, estratégias pedagógicas adaptadas e, em alguns casos, uso de medicação. Com apoio adequado, pessoas com TDAH podem desenvolver suas habilidades, alcançar bons resultados acadêmicos e profissionais e ter uma vida produtiva e equilibrada.

IMPORTÂNCIA DO RECONHECIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Reconhecer esses e outros distúrbios é fundamental. Com isso, é possível traçar um caminho que envolve atenção e metodologias específicas. Afinal, a importância da inclusão escolar vai além de apenas aceitar todos os alunos. É preciso adaptar o ensino para que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado.

A educação especial foca no atendimento e nos suportes educacionais diferenciados para os alunos com deficiências e outras necessidades específicas. E a inclusão promove a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, dentro das escolas regulares, com atendimento personalizado, com o uso de recursos, materiais adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno.

A inclusão vai além de garantir a matrícula de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais; ela assegura condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as diferenças individuais e promovendo a equidade no ambiente escolar.

Quando a escola reconhece a importância da inclusão, passa a valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Nesse contexto, alunos aprendem a conviver com as diferenças, desenvolvendo valores como respeito, empatia, solidariedade e

cooperação. A inclusão contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em sociedade, fortalecendo relações humanas mais justas e igualitárias.

Além disso, o reconhecimento da inclusão escolar impulsiona mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente e na organização da escola, tornando o ensino mais flexível e acessível. Ao promover um ambiente acolhedor e participativo, a escola garante que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver, contribuindo para a redução das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais humana e inclusiva.

PILARES DA EDUCAÇÃO

Em se tratando de uma educação que promove inclusão escolar, faz-se oportuno destacar alguns de seus pilares:

Aprender a conhecer: Desenvolver a atenção, a memória e o pensamento para compreender a realidade, despertar a curiosidade e a capacidade de aprender a aprender.

Aprender a fazer: Aplicar o conhecimento na prática, desenvolver competências e habilidades para enfrentar diversas situações, trabalhando em equipe e desenvolvendo a criatividade.

Aprender a conviver :Viver em harmonia e cooperação, respeitando as diferenças individuais e culturais, construindo relações de respeito e diálogo.

Aprender a ser; desenvolver a personalidade, a autonomia e o senso crítico, atuando de forma responsável, consciente e capaz de agir.
Estes pilares são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, garantindo que todos tenham acesso a um processo educacional que contribua para o seu pleno desenvolvimento humano.
A educação especial busca assegurar o direito à educação; garantir que todos tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente de suas necessidades; promover a inclusão; criar um ambiente onde pessoas com deficiência, transtornos ou altas habilidades possam participar plenamente da vida escolar e social; adaptar o ensino justando o currículo, materiais e métodos de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno; oferecer recursos de acessibilidade, disponibilizando recursos como tecnologia assistiva, materiais adaptados e profissionais especializados para apoiar o processo de aprendizagem. Desenvolver potencialidades; promover o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos intelectuais, sociais e emocionais; reduzir desigualdades combatendo as barreiras que impedem o acesso e a participação plena na educação e na sociedade.

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial tem como objetivo garantir o direito à educação de qualidade para estudantes com necessidades educacionais específicas, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ambiente escolar. Busca promover a inclusão educacional por meio de práticas pedagógicas adaptadas, recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado, respeitando as diferenças individuais e valorizando as potencialidades de cada aluno. Além disso, visa favorecer o desenvolvimento integral — cognitivo, social, emocional e físico —, estimulando a autonomia, a convivência social e a preparação para o exercício da cidadania, contribuindo para uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.
A educação especial foca no atendimento e nos suportes educacionais diferenciados para os alunos com deficiências e outras necessidades específicas. E a inclusiva é o modelo mais amplo que promove a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, dentro das escolas regulares.
A Educação Especial é uma modalidade de ensino que atende estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento (como o autismo) e altas habilidades/superdotação, garantindo que tenham acesso, permanência e participação plena no ensino regular, com apoio especializado através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais. O foco é no atendimento personalizado, com o uso de recursos, materiais adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, promovendo sua inclusão na comunidade e no mercado de trabalho. A família deve fazer a matrícula na rede regular, a escola do ensino regular deve matricular todos os alunos em suas turmas comuns. A criança deve ter atendimento em salas de recursos, o AEE é realizado em salas de recursos multifuncionais, onde professores especializados e capacitados oferecem suporte. A adaptações e recursos utilizados são alfabetos e numerais ampliados e com relevo, régua de madeira adaptada, entre outros e o ensino deve ser diversificado, com estratégias pedagógicas e o currículo são flexibilizados e personalizados para atender às necessidades individuais de cada aluno. proporcionar um ambiente educacional que se aproxime o máximo possível do ensino regular, buscando a inclusão social, fomentando a participação de alunos com necessidades especiais no contexto educacional mais amplo, promovendo a interação com seus pares sem deficiência e adaptando o ensino às necessidades específicas de cada aluno, considerando suas características e ritmo de aprendizagem.
A inclusão de crianças especiais é um direito fundamental que deve ser respeitado e promovido em todas as esferas da sociedade (ONU - CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA). Isso inclui a educação, onde as crianças com necessidades especiais devem ter acesso a oportunidades iguais e recursos adequados para desenvolver suas habilidades e potencialidades. Os professores, por sua vez, desem-

penham um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais, conhecendo seus alunos, aprendendo sobre as necessidades e habilidades de cada aluno, incluindo aqueles com necessidades especiais , adaptando suas aulas, ajustando - as para atender às necessidades de todos os alunos, usando recursos visuais e auditivos para ajudar os alunos a entender melhor o conteúdo, fornecendo apoio individualizado aos que precisam de ajuda adicional, criando um ambiente acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, comunicando se com os pais dos alunos com necessidades especiais para garantir que estejam informados sobre o progresso de seus filhos, desenvolvam habilidades de comunicação eficazes para trabalhar com alunos com necessidades especiais, sendo paciente e flexível ao trabalhar com alunos com necessidades especiais, aprendendo sobre tecnologias assistivas que possam ajudar os alunos com necessidades especiais e buscando apoio de colegas e especialistas quando necessário.

A brincadeira é outra ferramenta que pode ajudar no desenvolvimento das crianças e na inclusão delas, pois o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, aceitação do outro e do diferente de si, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da diferença, da natureza e da cultura. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem assegurar vivências amplas e diversificadas, capazes de promover o desenvolvimento integral da criança. Essas experiências envolvem o conhecimento de si e do mundo por meio de atividades sensoriais, corporais e expressivas, respeitando a individualidade, os ritmos e os desejos infantis.

Além disso, é fundamental a imersão nas diferentes linguagens — gestual, verbal, plástica, dramática e musical —, bem como a vivência de narrativas e o contato com múltiplos gêneros textuais orais e escritos. Também se destacam experiências voltadas às relações quantitativas, às noções de espaço e tempo, ao fortalecimento da autoconfiança, à autonomia, ao cuidado pessoal e ao bem-estar.

As práticas pedagógicas devem ainda favorecer vivências éticas e estéticas, a valorização da diversidade cultural, a curiosidade científica, a interação nas manifestações artísticas, a consciência ambiental e o uso responsável de recursos tecnológicos e midiáticos, ampliando as formas de expressão e aprendizagem das crianças

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS, A MEDIAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO POR MEIO DAS BRINCADEIRAS

O trabalho pedagógico precisa estimular a expressão lúdica e o contato com diferentes linguagens, como a oral, a escrita, a visual e a integração entre elas por meio das tecnologias. A criança amplia seu repertório cultural ao participar de conversas, ouvir e contar histórias, cantar, brincar, observar imagens, manusear livros, revistas e recursos digitais. Nesse processo, a mediação crítica do professor é essencial, pois orienta a interpretação de programas, imagens e narrativas, favorecendo a construção de sentidos. Paralelamente, é necessário adotar estratégias específicas para garantir a participação de alunos com necessidades especiais, utilizando recursos auditivos, visuais, táteis, adaptações físicas e metodologias individualizadas. As brincadeiras, quando planejadas de forma inclusiva, tornam-se poderosas ferramentas pedagógicas, pois promovem a interação, o respeito às diferenças e o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de todas as crianças.

INCLUSÃO, VALORES HUMANOS E CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE JUSTA

A inclusão ultrapassa o espaço escolar e se

constitui como um ato de amor, respeito e compromisso social. Ao aceitar as pessoas como são, valorizar suas singularidades e oferecer apoio às suas necessidades, promove-se a empatia, a paciência e a compreensão mútua. Esse processo beneficia não apenas os indivíduos, mas também famílias, escolas e toda a sociedade.

Uma sociedade inclusiva é aquela que valoriza todas as pessoas, garante acessibilidade, oferece oportunidades iguais e respeita as diferenças. Para que isso se concretize, são necessárias mudanças culturais, sociais e políticas, além de investimentos em educação e conscientização.

A inclusão contribui para o fortalecimento da autoestima, do sentimento de pertencimento, da saúde mental e dos relacionamentos, reduzindo os efeitos da exclusão. Trata-se de um processo contínuo que exige esforço coletivo, mas que possibilita a construção de um mundo mais justo, harmonioso e humano, no qual as brincadeiras se destacam como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento e a inclusão de todas as crianças.

Incluir significa reconhecer e respeitar as diferenças, garantindo que todas as pessoas tenham direitos, oportunidades e condições de participação social, independentemente de suas características físicas, intelectuais, culturais ou sociais. Trata-se de um compromisso ético com a dignidade humana e com a valorização da diversidade.

Ao promover a inclusão, fortalecem-se valores essenciais como respeito, empatia, solidariedade e cooperação. A convivência com a diversidade contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de compreender o outro, superar preconceitos e construir relações baseadas no diálogo e na justiça. Assim, a inclusão não beneficia apenas grupos específicos, mas toda a sociedade, ao favorecer ambientes mais humanos, democráticos e acolhedores.

A construção de uma sociedade justa depende da efetivação de políticas públicas, práticas educativas e atitudes cotidianas que assegurem igualdade de oportunidades e acessibilidade para todos. Quando a inclusão é vivenciada de forma concreta, promove-se a redução das desigualdades, o fortalecimento da cidadania e a criação de vínculos sociais mais sólidos. Dessa forma, a inclusão se consolida como caminho indispensável para o desenvolvimento social e para a construção de um futuro mais ético, solidário e justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão configura-se como um princípio essencial para a garantia da igualdade de oportunidades e para a construção de uma sociedade mais justa, acolhedora e democrática. Ao assegurar que todas as pessoas tenham acesso equitativo a recursos, serviços e espaços de participação, a inclusão contribui para a valorização da diversidade humana, reconhecendo que as diferenças enriquecem as relações sociais e ampliam as possibilidades de aprendizagem, inovação e desenvolvimento coletivo. No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, a inclusão assume papel estratégico ao promover o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

A escola, enquanto espaço de convivência social, desempenha função fundamental na formação de valores como respeito, empatia, cooperação e solidariedade. Nesse cenário, o professor de Educação Infantil destaca-se como agente central na construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois suas ações, atitudes e escolhas metodológicas influenciam diretamente a forma como as crianças percebem e se relacionam com a diversidade. Práticas educativas inclusivas possibilitam que todas as crianças participem ativamente das experiências propostas, respeitando seus ritmos, potencialidades e formas singulares de expressão.

As brincadeiras ocupam lugar de destaque nesse processo, constituindo-se como elemento estruturante do cotidiano da Educação Infantil e como potente instrumento de inclusão. Por meio do brincar, as crianças vivenciam situações que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação, a escuta e a empatia. As brincadeiras inclusivas permitem que as crianças aprendam a compartilhar, negociar regras, resolver conflitos e reconhecer o outro como sujeito de direitos, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo relações baseadas no respeito mútuo.

Além disso, as experiências lúdicas contri-

buem significativamente para a promoção da diversidade e da aceitação das diferenças, uma vez que criam oportunidades para que todas as crianças participem, independentemente de suas habilidades, limitações ou características individuais. Ao brincar juntas, as crianças ampliam sua compreensão sobre o mundo social, desenvolvem atitudes de acolhimento e constroem uma visão positiva da diversidade como elemento natural da convivência humana. Esse processo favorece a desconstrução de preconceitos e a construção de relações mais justas e solidárias.

Outro aspecto relevante das brincadeiras inclusivas é o estímulo à criatividade e à imaginação. Ao permitir que as crianças expressem ideias, sentimentos e pensamentos de forma livre e espontânea, o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e simbólico. Essas experiências fortalecem a autonomia, a autoestima e a confiança, contribuindo para que as crianças se reconheçam como capazes, pertencentes e valorizadas no grupo social.

Os benefícios da inclusão, potencializados pelas práticas lúdicas, refletem-se não apenas no desenvolvimento individual das crianças, mas também na construção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor. O sentimento de pertencimento, a ampliação de oportunidades de aprendizagem, o fortalecimento do bem-estar emocional e a promoção da felicidade são resultados de práticas educativas que valorizam a participação e o reconhecimento de todos. Assim, a inclusão torna-se um processo contínuo, que exige sensibilidade, reflexão e compromisso coletivo por parte da escola, das famílias e da comunidade.

Conclui-se, portanto, que brincar e incluir são ações indissociáveis no contexto da Educação Infantil. Ao investir em práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelo brincar, a escola contribui para a formação de crianças mais empáticas, respeitosas e conscientes da diversidade. Dessa forma, fortalece-se a construção de uma sociedade mais harmoniosa, solidária e inclusiva, na qual cada indivíduo é reconhecido em sua singularidade e tem garantido o direito de participar plenamente da vida social desde a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

FRIEDMANN, Adriana et alii. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na educação infantil: implicações da Teoria de Piaget. Tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KINNEY, Linda; WHARTON, PAT. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Tradução:Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

7. Mendes, E. (2020). Inclusão e Acessibilidade: Desafios e Perspectivas. Editora XYZ Oliveira, R. (2021). Diversidade e Inclusão no Mercado de Trabalho. Instituto de Pesquisa Empresarial.

Organização das Nações Unidas. (2015). Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. portal.mec.gov.br

Souza, A. (2019). A Importância da Inclusão na Educação. Revista Brasileira de Educação.

WILLIAM FERREIRA DOS SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a evolução da Educação Física escolar no Brasil e suas principais concepções pedagógicas, evidenciando como cada período histórico refletiu ideologias e práticas distintas. A pesquisa baseia-se em autores como Paulo Freire, Mauro Betti, Vitor Marinho de Oliveira, Bracht, Kunz, Saviani, Libâneo e Kishimoto, além de documentos oficiais como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo. Utiliza-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com foco reflexivo e crítico. Os resultados indicam que a Educação Física, ao longo do tempo, deixou de ser meramente biológica e tecnicista para assumir um papel formativo e cultural, voltado ao desenvolvimento integral do sujeito.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; História; Pedagogia; Concepções; Escola.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto componente curricular, tem passado por profundas transformações desde sua inserção no contexto escolar brasileiro. De uma prática inicialmente voltada à preparação militar e à formação do corpo disciplinado, ela evoluiu para um campo de conhecimento que compreende o movimento humano como fenômeno cultural, social e histórico.

Segundo Betti (1991), a trajetória da Educação Física no Brasil reflete as mudanças políticas, econômicas e sociais do país, além de expressar diferentes concepções pedagógicas que dialogam com a evolução da educação em geral. Assim, compreender essa trajetória é compreender também a própria história da educação brasileira.

Este artigo propõe-se a analisar o processo de evolução da Educação Física escolar e suas concepções pedagógicas, desde as influências tradicionais até as abordagens contemporâneas fundamentadas em perspectivas críticas, construtivistas e culturais.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

A história da Educação Física no Brasil se confunde com o próprio processo de formação da escola moderna. Desde o período imperial, as práticas corporais foram utilizadas como instrumentos de controle social e de construção de uma identidade nacional. No século XIX, sob forte influência europeia especialmente da França, Alemanha e Suécia, o movimento corporal passou a ser visto como elemento essencial para o fortalecimento físico, moral e cívico do indivíduo.

De acordo com Oliveira (1994), os métodos ginásticos europeus (como o sueco de Ling e o alemão de Jahn) foram introduzidos nas escolas brasileiras com o intuito de "educar o corpo" e promover a ordem e a disciplina. A ginástica escolar tinha um caráter prescritivo, voltado à correção postural e à prevenção de doenças. A ideia de corpo saudável estava atrelada ao ideal de cidadão produtivo e obediente, dentro de um contexto de modernização e urbanização incipiente.

Com a Proclamação da República (1889), a Educação Física foi oficialmente incorporada aos currículos escolares, inicialmente com objetivos higiênicos e militaristas. A preocupação com a saúde pública, o combate às epidemias e a necessidade de formar corpos aptos ao trabalho e à defesa nacional sustentaram sua presença nas escolas. Conforme Betti (1991), "a Educação Física servia mais ao Estado do que ao indivíduo, pois buscava adequar o corpo às exigências da sociedade produtiva".

Essa fase é marcada pela concepção tradicional, em que o corpo é compreendido como objeto de adestramento. A escola assume o papel de "moldar corpos e mentes", reforçando valores como obediência, disciplina e patriotismo. O ensino das atividades físicas era centrado no professor, que conduzia os alunos por meio de ordens e comandos, sem espaço para diálogo ou reflexão. Essa herança autoritária ainda pode ser observada em

muitas práticas escolares contemporâneas, especialmente em aulas rigidamente padronizadas.

Durante o Estado Novo (1937–1945), sob o governo de Getúlio Vargas, a Educação Física assumiu papel central na formação do "novo cidadão brasileiro". O nacionalismo e a ideologia de unidade fortaleceram a ideia de que a escola deveria preparar física e moralmente a juventude. As aulas passaram a exaltar valores de civismo, obediência e amor à pátria. Segundo Bracht (2005), "o corpo passou a ser instrumento de construção da nação, devendo expressar força, disciplina e homogeneidade".

Nesse período, o esporte começou a ganhar espaço nas escolas, mas ainda com um enfoque formativo e moralizador. O movimento era considerado uma ferramenta para fortalecer a coletividade e evitar o "ocioso", visto como ameaça à ordem. O professor era o mediador da moral e da conduta, reforçando um modelo autoritário e hierarquizado de ensino.

A partir da década de 1950, com o crescimento urbano e industrial, a Educação Física passou a se associar ao ideal de rendimento e eficiência. O corpo produtivo substituiu o corpo patriótico. Essa mudança se consolidou durante as décadas de 1960 e 1970, quando o regime militar (1964–1985) adotou uma visão tecnicista e esportivista da Educação Física.

O ensino passou a priorizar a performance, a medição de resultados e o treinamento. Avaliações eram realizadas com base em índices físicos e motores, desconsiderando as diferenças individuais. O esporte escolar se tornou modelo pedagógico dominante, servindo como vitrine do sucesso do governo e como instrumento de propaganda política. O lema "ordem e progresso" também se manifestava no corpo, agora controlado pela lógica da produtividade.

Saviani (1991) destaca que o tecnicismo educacional "reduz a educação a um processo de treinamento", no qual o aluno é tratado como executante e o professor como aplicador de técnicas. Essa lógica afastou a Educação Física de seu papel formativo e crítico, privilegiando resultados em detrimento da reflexão sobre o significado das práticas corporais.

Ao mesmo tempo, a influência norte-americana se fez presente com a introdução da "Cinesiologia" e das "Ciências do Movimento Humano", reforçando o caráter biológico e fisiológico da área. A prática docente foi pautada em manuais técnicos e programas padronizados, voltados à eficiência e ao rendimento físico. Como aponta Darido e Rangel (2005), "o aluno deixou de ser sujeito do movimento e passou a ser objeto de mensuração".

A partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, com o processo de redemocratização e a chegada de novas correntes pedagógicas ao Brasil, iniciou-se um movimento de crítica ao modelo tecnicista. Surgem, então, concepções que passam a compreender o corpo não apenas como máquina, mas como expressão cultural e política. A Educação Física começa a se redefinir como prática social e educativa, integrando saberes, valores e significados.

Esse movimento de renovação trouxe para o debate autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Elenor Kunz, que defendiam uma prática pedagógica libertadora, crítica e emancipatória. Essa nova fase marca o início da transição da Educação Física de uma prática voltada ao corpo biológico para uma perspectiva cultural, social e histórica, uma mudança que definiria para sempre o papel da disciplina no ambiente escolar.

3. CONCEPÇÃO TRADICIONAL

A concepção tradicional é uma das mais antigas e influentes na história da Educação Física escolar no Brasil. Sua origem remonta ao modelo educacional herdado da Europa dos séculos XVIII e XIX, em que a educação tinha como finalidade principal a formação moral e o controle do comportamento humano. Fundamentada na ideia de disciplina, repetição e obediência, essa pedagogia prioriza o corpo como instrumento de controle e adestramento, reproduzindo um modelo hierárquico de ensino e aprendizagem.

Segundo Libâneo (1994), a pedagogia tradicional se caracteriza pela centralização do professor como autoridade máxima e pela passividade do aluno, que é visto como

mero receptor do conhecimento. O ensino se dá de forma transmissiva, com pouca ou nenhuma participação do estudante na construção do saber. A ênfase recai sobre o cumprimento de regras e a reprodução de comportamentos esperados, refletindo a visão de sociedade disciplinadora, como a descrita por Michel Foucault (1987) em Vigiar e Punir, onde o corpo é treinado e moldado para se tornar útil e obediente.

No contexto da Educação Física, essa concepção se manifestou de forma intensa durante o final do século XIX e início do século XX, quando as práticas corporais eram baseadas em exercícios ginásticos militarizados e comandos verbais rígidos. O professor organizava os alunos em filas, fileiras ou colunas, realizando movimentos sincronizados ao som de apitos e ordens, com foco na postura, na precisão e na uniformidade. O objetivo principal era o adestramento físico e moral, não a expressão individual ou a criatividade. Exemplo prático dessa abordagem pode ser observado nas aulas em que o professor dita os movimentos como marchar, flexionar, correr em posição ou realizar exercícios calistênicos e o aluno apenas repete mecanicamente, sem compreender o sentido da atividade. O corpo é tratado como objeto, não como sujeito do movimento. Kishimoto (1999) ressalta que esse tipo de prática "empobrece o brincar e o aprender", pois retira do aluno a possibilidade de agir, decidir e criar, elementos essenciais ao desenvolvimento humano.

Do ponto de vista histórico, a concepção tradicional teve papel relevante para institucionalizar a Educação Física nas escolas, estabelecendo metodologias, horários e conteúdos sistematizados. Entretanto, como observa Saviani (2008), esse modelo limita o desenvolvimento crítico e a autonomia dos estudantes, reduzindo a aprendizagem à memorização e o corpo à dimensão biológica e mecânica.

A partir da segunda metade do século XX, esse modelo começou a ser questionado por novas correntes pedagógicas, especialmente as inspiradas no pensamento de Paulo Freire (1987), que defendia uma educação dialógica, participativa e libertadora. Freire enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção", o que representa uma ruptura direta com o modelo tradicional.

Apesar disso, vestígios da concepção tradicional ainda persistem em muitas práticas escolares contemporâneas, em especial nas aulas que priorizam a rigidez, a padronização e a avaliação baseada no desempenho físico. A superação dessa visão demanda a formação docente crítica e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam o corpo como espaço de expressão, cultura e cidadania.

4. CONCEPÇÃO TECNICISTA

Durante as décadas de 1960 e 1970, especialmente no contexto da Ditadura Militar, a concepção tecnicista ganhou força no cenário educacional brasileiro. Essa abordagem concebe a Educação Física como um meio de formação de indivíduos produtivos, eficientes e competitivos, alinhada à ideologia de desenvolvimento econômico e controle social da época. O foco do ensino se desloca da disciplina moral para a otimização do desempenho e da produtividade, seguindo o modelo das ciências exatas e do esporte de rendimento.

Conforme Betti (1991), a Educação Física tecnicista "busca resultados mensuráveis, transformando o corpo em máquina de eficiência e o movimento em técnica padronizada". Nesse modelo, a prática pedagógica se aproxima de uma lógica empresarial, em que o aluno é visto como "recurso humano" e o professor como "técnico de treinamento". A dimensão humana, social e cultural é reduzida à dimensão fisiológica e biomecânica.

Durante o regime militar, o esporte foi utilizado como instrumento político e ideológico. A disciplina servia para formar jovens disciplinados, saudáveis e patrióticos, mas também para criar uma imagem de progresso e modernidade. As escolas adotavam programas de treinamento esportivo e avaliações de aptidão física padronizadas. Havia forte influência dos modelos norte-americanos de "Physical Education", centrados na mensuração do desempenho e no controle estatístico dos resultados.

Na prática pedagógica, isso se traduzia em circuitos de treinamento, testes de resistência, força e velocidade, avaliações físicas quantitativas e incentivo à competição. O professor assumia o papel de técnico ou treinador, e o sucesso era medido por tempos, distâncias ou notas obtidas em testes padronizados. A educação deixava de ser espaço de formação integral para se tornar campo de rendimento e produtividade.
Embora essa concepção tenha trazido avanços na organização e sistematização das aulas, promovendo uma certa profissionalização da área e o uso de bases científicas, ela negligenciou as dimensões afetivas, sociais e culturais do movimento humano. Como aponta Kunz (1994), "a técnica sem reflexão gera alienação e exclusão, uma vez que valoriza apenas os mais aptos e margina os que não se encaixam no padrão de eficiência".
Essa exclusão era visível nas práticas escolares, em que os alunos com menor desempenho físico eram deixados à margem das atividades ou recebiam notas inferiores, reforçando desigualdades e desmotivação. Paulo Freire (1996) adverte que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão", o que revela a necessidade de um ensino que integre técnica e humanidade.
Nos anos 1980, com o processo de redemocratização e a ascensão das pedagogias críticas, o tecnicismo começou a ser fortemente questionado. Autores como Bracht (1999) e Betti (2003) passaram a defender uma Educação Física humanista, que considere o movimento como linguagem e expressão cultural, e não apenas como desempenho físico. Esse debate abriu espaço para a concepção crítico-social dos conteúdos e para abordagens que valorizam a dimensão cultural do corpo.

5. CONCEPÇÃO LIBERTADORA

Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a concepção libertadora propõe uma educação problematizadora e crítica, em que o aluno é sujeito ativo do processo de aprendizagem.
Freire (1987) defende que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Aplicada à Educação Física, essa concepção entende o movimento como expressão da liberdade e da cultura do povo.
Nas aulas, isso significa dialogar sobre as práticas corporais vivenciadas pelos estudantes, contextualizando-as em sua realidade. Por exemplo, trabalhar o futebol de várzea como manifestação cultural, não apenas como técnica esportiva.
Essa concepção valoriza o diálogo, a reflexão e o respeito às experiências prévias dos alunos. A Educação Física torna-se, então, um espaço de emancipação e transformação social.

6. CONCEPÇÃO CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

A partir dos estudos de Libâneo (1994) e Betti (1991), surge a concepção crítico-social dos conteúdos, que busca unir a formação crítica à sistematização dos saberes.
Para essa abordagem, o papel da escola é socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao patrimônio cultural corporal: jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas.
A Educação Física, nesse sentido, deve tratar o movimento humano como linguagem e cultura, e não apenas como atividade física. O professor atua como mediador, problematizando os conteúdos e promovendo o pensamento crítico.
Na prática, essa concepção se manifesta em aulas que exploram a origem dos esportes, a desigualdade de acesso, às representações midiáticas do corpo e as relações de gênero.

7. CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Desenvolvida por Dermeval Saviani (1991), a concepção histórico-crítica parte da ideia de que o conhecimento é resultado das lutas de classes e das contradições sociais.
A Educação Física, sob essa ótica, deve contribuir para a compreensão crítica da realidade e para a transformação social. O corpo é visto como produto histórico, e o movimento como linguagem política e cultural.

Saviani (2008) ressalta que a função da escola é transmitir o conhecimento científico acumulado pela humanidade, mas sempre de forma crítica e dialética. Assim, o professor precisa contextualizar o conteúdo, relacionando-o às condições sociais dos alunos.
Um exemplo prático seria discutir o acesso desigual às práticas esportivas, relacionando-as à estrutura socioeconômica do país. Essa abordagem torna a Educação Física um instrumento de conscientização e cidadania.

8. CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

A concepção construtivista, influenciada por Jean Piaget e Henri Wallon, entende o conhecimento como resultado da interação entre sujeito e ambiente.
Na Educação Física, essa concepção valoriza a descoberta, a experimentação e a resolução de problemas motores. Kishimoto (2011) destaca que o jogo e a ludicidade são fundamentais nesse processo, pois permitem à criança construir significados a partir da ação.
Em aulas construtivistas, o professor propõe desafios motores que estimulam o raciocínio e a criatividade, como montar percursos, inventar novas regras de jogos ou transformar brincadeiras tradicionais.
Essa abordagem é amplamente aplicada nos anos iniciais da Educação Básica e está em consonância com a BNCC (2017), que defende o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral do aluno.

9. CONCEPÇÃO PÓS-CRÍTICA

Mais recentemente, com as transformações culturais e tecnológicas, surge a concepção pós-crítica, que questiona as identidades fixas e as verdades universais.
Bracht (2005) afirma que a Educação Física deve reconhecer a pluralidade de corpos, gêneros e culturas, valorizando as diversas formas de expressão corporal.
Na prática, isso significa incluir danças urbanas, esportes alternativos e manifestações corporais das comunidades locais, respeitando a diversidade. O Currículo da Cidade de São Paulo (2020) reforça essa perspectiva, propondo uma Educação Física que dialogue com as vivências dos alunos e promova a inclusão.
Essa concepção se alinha a uma pedagogia contemporânea, voltada à cidadania, à diversidade e à valorização das múltiplas identidades.

10. EDUCAÇÃO FÍSICA, BNCC E CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2020) consolidam uma visão ampla da Educação Física escolar, compreendendo-a como área de conhecimento que articula corpo, movimento, cultura e sociedade.
Os documentos orientam o ensino a partir de seis unidades temáticas: jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. Essa estrutura favorece o diálogo entre as diferentes concepções pedagógicas e garante o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e motoras.
Assim, a Educação Física assume definitivamente um papel educativo, cultural e crítico, em consonância com as demandas contemporâneas da escola.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Física no Brasil revela um campo em constante transformação. De uma prática higienista e militarizada, passou a ser uma área comprometida com o desenvolvimento humano, cultural e social.
Cada concepção pedagógica contribuiu, à sua maneira, para a consolidação da área. Contudo, é a integração entre as abordagens críticas, construtivistas e culturais que possibilita uma prática docente reflexiva e significativa.
Como afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa máxima resume o desafio do professor de Educação Física: formar sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
BRACHT, Valter. A Educação Física e a Crise da Modernidade. Ijuí: Unijuí, 2005. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2011.
KUNZ, Elenor. Educação Física: Ensino e Mudança. Ijuí: Unijuí, 1994. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.
Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 1991. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Educação Física. SME-SP, 2020. OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Educação Física: A História que Não se Conta. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

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