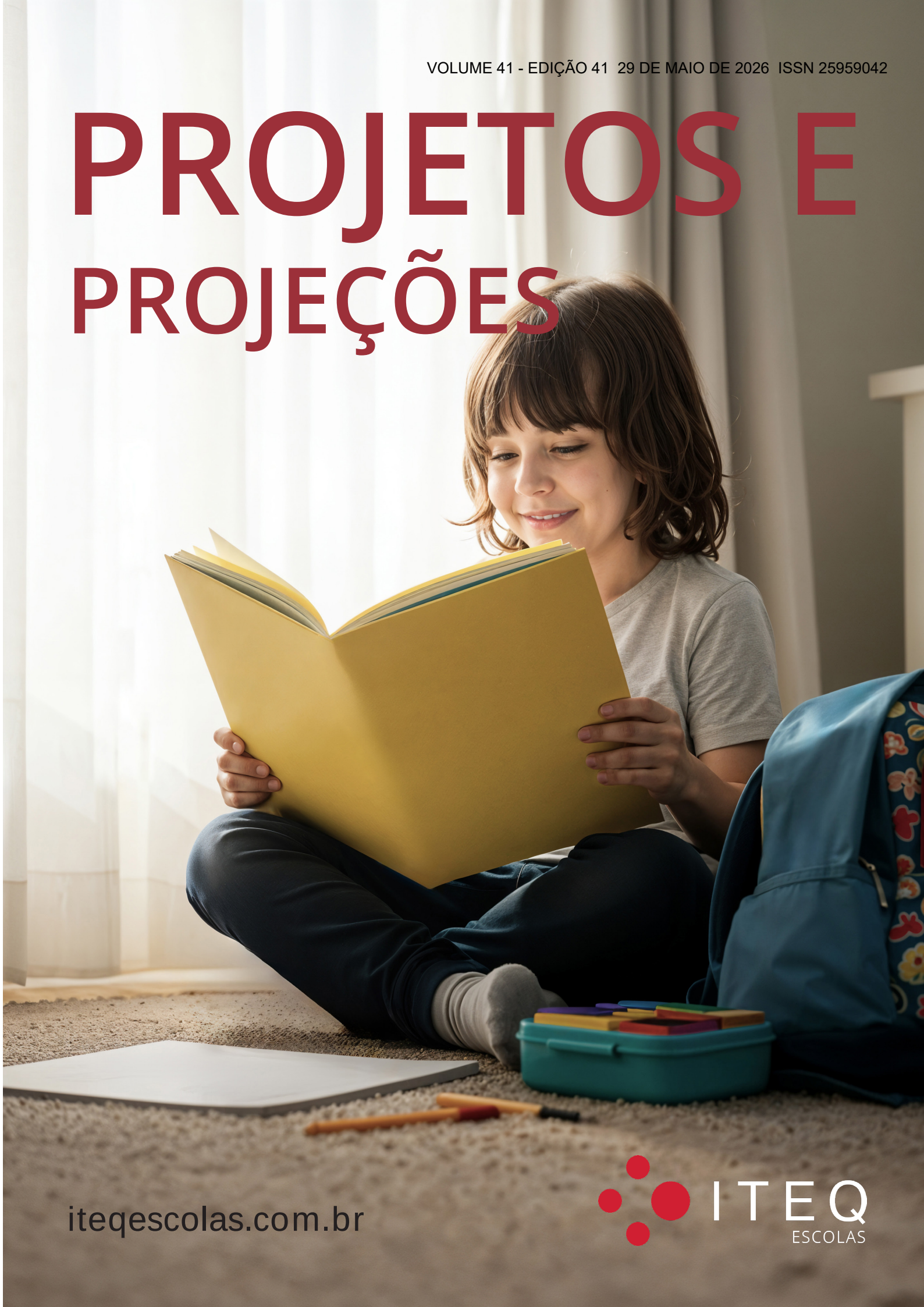
VOLUME 41 - EDIÇÃO 41 29 DE MAIO DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Educação no Século XXI: Inovação, Inclusão e o Resgate da Humanidade no Ato de Aprender

Em um tempo marcado pela digitalização acelerada, pela onipresença da inteligência artificial e por uma nova dinâmica global de acesso à informação, reafirmamos, nesta edição, nosso compromisso com a reflexão sobre o papel central da escola e do educador. Com o tema Educação no Século XXI: Inovação, Inclusão e o Resgate da Humanidade no Ato de Aprender, propomos um diálogo profundo sobre como equilibrar o avanço tecnológico com a necessidade urgente de uma formação integral e humana.

Falar sobre educação hoje é reconhecer que ensinar vai muito além da simples transmissão de conteúdos. Em meio a um volume sem precedentes de dados, cresce a necessidade de desenvolver nos estudantes o pensamento crítico, a criatividade e, acima de tudo, as competências socioemocionais. As contribuições reunidas nesta edição demonstram que a verdadeira inovação pedagógica não reside apenas no uso de ferramentas digitais, mas na capacidade de promover uma aprendizagem que faça sentido, que acolha a diversidade e que prepare o cidadão para um mundo em constante mutação.

Ao abrir espaço para pesquisadores, gestores e relatos de experiências vindos diretamente do chão da escola, valorizamos a pluralidade de vozes que constroem o cotidiano educativo. Os textos aqui apresentados percorrem temas como metodologias ativas, o impacto da tecnologia na sala de aula, as políticas de inclusão, a valorização docente e o desafio de educar para a sustentabilidade, compondo um panorama abrangente sobre os caminhos para uma educação mais equânime e transformadora.

Vivemos em uma era de hiperconectividade, na qual a informação está a um clique, mas o conhecimento profundo exige tempo, mediação e afeto. Nesse contexto, torna-se indispensável fortalecer a escola como um espaço de convivência, de respeito às diferenças e de combate às desigualdades. É necessário incentivar ambientes de aprendizagem que sejam, antes de tudo, territórios de esperança e de pertencimento para crianças, jovens e adultos.

Educar para o futuro não significa abandonar as bases do saber, mas ter a coragem de reinventar práticas para responder aos novos dilemas sociais. Significa reconhecer que a tecnologia é um meio, e não um fm, e que o centro de qualquer processo educativo deve ser sempre o ser humano. O sucesso pedagógico, portanto, constrói-se na escuta ativa, na formação contínua dos professores e na parceria sólida entre escola, família e comunidade.

Cada página desta publicação é um convite à pausa e à análise crítica. Os artigos aqui reunidos revelam que uma educação de qualidade não se faz apenas com infraestrutura, mas com o compromisso ético de promover dignidade e oportunidades para todos.

Que esta edição inspire novas práticas, fortaleça o debate democrático e contribua para uma cultura em que a educação seja tratada como o pilar mais sólido da nossa civilização. Afnal, educar é cultivar a humanidade e garantir a possibilidade de um futuro mais justo, consciente e solidário.

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

EXPEDIENTE

1- **SAÚDE EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA

2- **ABORDAGEM PEDAGÓGICA NAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA MACHI BELLINI

3- **O DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DO BINÔMIO INCLUSÃO/EXCLUSÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**
ADRIANA THOMASINI BARROS DE CASTRO

4- **AS INTERAÇÕES NO BERÇÁRIO E A ARTE COMO LINGUAGEM DO DESENVOLVIMENTO E DA AFETIVIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA

5- **BARBIE: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E IDENTIDADE CULTURAL NO CINEMA CONTEMPORÂNEO**
ALESSANDRA REGINA YABE

6- **DIFICULDADES EMOCIONAIS: SUPERANDO TRAUMAS E DIFICULDADES EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO**
ALINE DE PADUA GOMES MALTA

7- **A NEUROCIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS DOCENTES**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

8- **ALFABETIZAÇÃO MULTISSENSORIAL: O CORPO E O MOVIMENTO COMO EIXOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALINE TELES DA SILVA

9- **IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
AMANDA FORDIANI MARASSI

10- **O IMPACTO DO ENSINO DE XADREZ NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DOS ESTUDANTES**
ANA CAROLINA DO LAGO

11- **PROFESSORES COM PROBLEMAS PSICOLÓGICOS: SÍNDROME DE BURNOUT**
ANDREIA DA SILVA MARINHO

12- **A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DO ALUNO**
ANDRÉIA GALDINO SANTANA

13- **A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA E SUA RELAÇÃO COM O CINEMA**
ANDRESSA SANTOS MENEZES DA SILVA

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

15- **DO COTIDIANO AO CONHECIMENTO: PROJETOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
BRUNA NONATO LIMA DE JESUS

16- **DA CURIOSIDADE À APRENDIZAGEM: PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO PRÁTICA VIVA**
CAROLINE BEUTLER TENORIO DA SILVA

17- **OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**
CLAUDIA GRAYCEANE VELOSO DOS SANTOS

18- **O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL: ESTUDO SOBRE COMO O PROFESSOR CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE E AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS**
CONCEIÇÃO DAS GRAÇAS DE SOUZA INÁCIO

19- **A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR**
CRISTIANE FULVIA DA SILVA

20- **RACISMO ESTRUTURAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: AFRICANIDADE, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE DECOLONIALIDADE**
CRISTIANE SEVERO BASTOS

21- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
DAIANA ARAÚJO DE MACEDO SANTOS

22- **A ESSÊNCIA DO APRENDER: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUDICIDADE NA PRIMEIRÍSSIMA INFANCIA**
DANIELA MAGALHÃES DA SILVA

23- **A GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS ORGANIZACIONAIS**
DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA

24- **BRINCAR, ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DAYANA MACENA DOS REIS ARAUJO

25- **EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO**
DÉBORA RIBEIRO FREIRE DE MELO

26- **A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PLENO DA CRIANÇA**
ELIANE COIMBRA ARADI

27- **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA DO MOVIMENTO TECNOLÓGICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ELIZABETH CRISITINA ALVES DOS SANTOS

28- **DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS

29- **AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO, SOM, IMAGEM E MOVIMENTO**
ELLEN DE ALENCAR ROCHA THEODORO

30- **EDUCAÇÃO MIDIÁTICA**
ELZA MARIA AGOSTINHO DA SILVA

31- **O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

32- **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO BRASIL**
ERICA PORTO CORDEIRO OLIVEIRA

33- **A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM**
ESTER DE MEDEIROS FONSECA CARVALHO

34- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DO CUIDADO COLETIVO PROJETO CRIANÇA MONITORA**
FABIANA GUEDES DOS SANTOS

35- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIVERSIDADE: COMO A IDENTIDADE DE GÊNERO ATRAVESSA O COTIDIANO ESCOLAR**
FABIANA LEÃO DE MENDONÇA

36- **A GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO FORMAS, ESPAÇOS E CRIATIVIDADE**
FALANGEM DAS NEVES SOUZA RODRIGUES DE OLIVEIRA

37- **AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO**
GLÍCIA SILVA DE MOURA

38- **O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: DESAFIOS PEDAGÓGICOS, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
HELI JUSSARA FRANÇA ALMEIDA DA SILVA

39- **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS INCLUSÕES**
IEDA CRISTINA BENEVIDES

40- **MEDOS E INCERTEZAS NA TROCA DE CICLOS E SUAS INFLUÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO**
ISABEL MARIA DE SOUZA RODRIGUES

41- **DESCOLONIZAÇÃO DAS FORMAS DE EXPRESSÃO NAS LITERATURAS BRASILEIRA E ANGOLANA: MARCELINO FREIRE E ARNALDO SANTOS**
JAIRO FERREIRA DE SOUZA

42- **A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**
JAMES SILVA COUTINHO

43- **A LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

44- **DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**
JÉSSICA PEREIRA BRITO

45- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUALIDADE - DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

46- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DA BNCC E DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)**
JULIANA VARRICHIO DA SILVA

47- **GESTÃO DEMOCRÁTICA E IMPARCIAL, PARA UM AMBIENTE DE TRABALHO MAIS SAUDÁVEL**
KARIN KINTER OLIVEIRA

48- **A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA**
LAURA NATALIA COELHO ESPOSITO

49- **PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO NA ESCOLA**
LÉIA DE LIMA MIRANDA SOUZA

50- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO TÍPICA E ATÍPICA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**
LEILIANE EVANGELISTA DE AQUINO

51- **A IMAGINAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
LILIAN DE SOUSA CARDOSO

52- **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURRA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**
LUANA CAMPO SILVA

53- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MAIARA DE OLIVEIRA COSTA

54- **VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR**
MARCELO MARCONATO DE CARVALHO

55- **INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES**
MARCIA LUCIA TELLES DA SILVA

56- **O DIREITO DE APRENDER ARTE: PARTICIPAÇÃO, EXPRESSÃO E INCLUSÃO NA DIVERSIDADE ESCOLAR**
MARCOS VINICIUS TAVARES CORREIA

57- **EDUCAÇÃO MUSICAL - HISTÓRIA E DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA

58- **O LÚDICO COMO FERRAMENTA PSICOPEDAGÓGICA: UMA REVISÃO LITERÁRIA**
MARIA CRISTINA PAZ DE SOUSA

59- **A INSTRUÇÃO ENTRE PARES: INSTRUMENTO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
MARIA DE FÁTIMA CANUTO DUARTE COUTO

60- **CRIANÇAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DIFICULDADES DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM**
MONIQUE BISPO DOS SANTOS

61- **EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**
NATHÁLIA BARBOSA DA SILVA

62- **MAPPIN STORES: OS ECOS DO CONSUMO NA SOCIEDADE PAULISTANA**
NATHALIA THEOPHILO LOBATO

63- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**
OZELIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA

64- **A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
PAULA DIAS DOS SANTOS BANDEIRA

65- **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR E BRINCAR COMO PRÁTICAS DE EMANCIPAÇÃO**
POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

66- **A GRANDE RELEVÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RAISSA REGINA GARCIA BIZARI

67- **O USO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS PARA ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A AUTONOMIA EM CRIANÇAS**
REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO

68- **O MOVIMENTO FEMINISTA: DIFERENTES FRENTES, UM OBJETIVO: A LIBERDADE PARA TODAS AS MULHERES**
ROSÂNGELA GOMES DOS SANTOS

69- **O PAPEL DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ROSILENE DE JESUS GARCIA

70- **A ESCOLA E A FAMÍLIA COMO PROMOTORAS DE VALORES NA EDUCAÇÃO**
ROSILENE MARQUES DE SANTANA

71- **ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM ADOLESCENTES**
SAMANTHA RAMOS FREITAS

72- **A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO NO COTIDIANO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
SHIRLEY DOMICIANO MARQUES DIAS

73- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO EIXO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
SILMARA FERREIRA BRAZ BARBOSA

74- **TRILHANDO O CAMINHO DA IGUALDADE: DESAFIOS NA CONQUISTA DE UM LUGAR JUSTO PARA A POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE**
SORAIA SANTANA MOTA

75- **A PARCERIA NECESSÁRIA: RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAINA KATHARIN CANDIDO SILVA DOS SANTOS

76- **PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E BASES EMPÍRICAS**
TATIANE DE SOUZA

77- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS SUSTENTÁVEIS**
VILMA LOPES DE SOUZA

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

CONSELHO EDITORIAL
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Raquel Trevisan

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

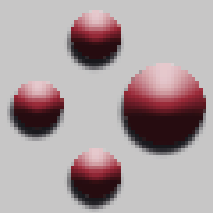
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

29 de maio de 2026

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



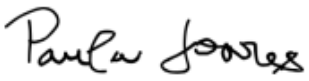
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 41, n. 41 (maio 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

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

1. Arte – Educação infantil. 2. Dificuldade de aprendizagem. 3. Direito à educação. 4. Inclusão educacional. 5. Racismo. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Educação no Século XXI: Inovação, Inclusão e o Resgate da Humanidade no Ato de Aprender

A educação tornou-se um dos temas centrais do século XXI, especialmente em uma sociedade marcada pela velocidade das transformações tecnológicas, pela onipresença da informação digital e pelas novas exigências de um mercado de trabalho em constante mutação. Educar deixou de ser apenas uma tarefa de transmissão de conteúdos para se tornar uma necessidade coletiva de formação humana integral, diretamente relacionada à ética, à cidadania e ao desenvolvimento sustentável. Refletir sobre a educação contemporânea, portanto, é refletir sobre a forma como aprendemos, ensinamos, convivemos e preparamos as futuras gerações para os desafios de um mundo complexo.

Esta publicação surge com o propósito de reunir perspectivas, experiências e estudos que dialogam com a inovação pedagógica e a promoção de uma escola mais inclusiva. Ao longo desta edição, são apresentadas contribuições de profissionais, pesquisadores e autores que compartilham análises, práticas e reflexões comprometidas com a valorização do saber científico aliado à sensibilidade humana. Cada texto evidencia a importância de ampliar o debate sobre o papel das novas tecnologias, combater as desigualdades de aprendizagem e construir espaços educativos mais acolhedores, democráticos e conscientes.

Os desafios que atravessam a educação contemporânea são diversos e exigem respostas corajosas: a integração da inteligência artificial, o engajamento dos estudantes na era da distração, a formação contínua dos docentes e a implementação de metodologias que façam sentido para a vida real. Nesse cenário, torna-se essencial desenvolver estratégias que unam o rigor acadêmico ao cuidado socioemocional. Mais do que formar técnicos qualificados, educar hoje significa promover autonomia, pensamento crítico e as condições necessárias para que cada indivíduo possa construir sua própria trajetória de maneira digna e significativa.

Ao destacar diferentes experiências e abordagens, esta revista propõe um diálogo entre o conhecimento acadêmico e as vivências no chão da escola, evidenciando que o processo educativo é uma construção contínua, coletiva e profundamente humana. Famílias, instituições de ensino, gestores públicos e a comunidade possuem papel fundamental na construção de uma cultura de aprendizado que valorize a escuta, a colaboração e o respeito às diferenças. Falar sobre educação é, acima de tudo, reconhecer a importância do vínculo humano e do senso de pertencimento social na construção do conhecimento.

Esta edição se apresenta, assim, como um convite à reflexão e à ação transformadora no campo educativo. Que os textos aqui reunidos possam inspirar novas práticas em sala de aula, fortalecer políticas de inclusão e estimular uma visão de mundo mais empática e crítica. Mais do que enfrentar as crises do sistema educacional, temos a oportunidade de construir novos caminhos para ensinar e aprender com mais equilíbrio, humanidade e esperança no futuro.

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

SUMÁRIO

1- **SAÚDE EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**
ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA.....13

2- **ABORDAGEM PEDAGÓGICA NAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA MACHI BELLINI.....20

3- **O DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DO BINÔMIO INCLUSÃO/EXCLUSÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**
ADRIANA THOMASINI BARROS DE CASTRO.....25

4- **AS INTERAÇÕES NO BERÇÁRIO E A ARTE COMO LINGUAGEM DO DESENVOLVIMENTO E DA AFETIVIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA.....34

5- **BARBIE: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E IDENTIDADE CULTURAL NO CINEMA CONTEMPORÂNEO**
ALESSANDRA REGINA YABE.....42

6- **DIFICULDADES EMOCIONAIS: SUPERANDO TRAUMAS E DIFICULDADES EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO**
ALINE DE PADUA GOMES MALTA.....53

7- **A NEUROCIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS DOCENTES**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI.....61

8- **ALFABETIZAÇÃO MULTISSENSORIAL: O CORPO E O MOVIMENTO COMO EIXOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALINE TELES DA SILVA.....68

9- **IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
AMANDA FORDIANI MARASSI.....75

10- **O IMPACTO DO ENSINO DE XADREZ NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DOS ESTUDANTES**
ANA CAROLINA DO LAGO.....82

11- **PROFESSORES COM PROBLEMAS PSICOLÓGICOS: SÍNDROME DE BURNOUT**
ANDREIA DA SILVA MARINHO.....90

12- **A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DO ALUNO**
ANDRÉIA GALDINO SANTANA.....98

13- **A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA E SUA RELAÇÃO COM O CINEMA**
ANDRESSA SANTOS MENEZES DA SILVA.....106

14- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO**
ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES.....114

15- **DO COTIDIANO AO CONHECIMENTO: PROJETOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
BRUNA NONATO LIMA DE JESUS 123

16- **DA CURIOSIDADE À APRENDIZAGEM: PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO PRÁTICA VIVA**
CAROLINE BEUTLER TENORIO DA SILVA.....130

17- **OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**
CLAUDIA GRAYCEANE VELOSO DOS SANTOS.....138

18- **O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL: ESTUDO SOBRE COMO O PROFESSOR CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE E AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS**
CONCEIÇÃO DAS GRAÇAS DE SOUZA INÁCIO 145

19- **A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR**
CRISTIANE FULVIA DA SILVA 152

20- **RACISMO ESTRUTURAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: AFRICANIDADE, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE DECOLONIALIDADE**
CRISTIANE SEVERO BASTOS 160

21- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
DAIANA ARAÚJO DE MACEDO SANTOS.....171

22- **A ESSÊNCIA DO APRENDER: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUDICIDADE NA PRIMEIRÍSSIMA INFANCIA**
DANIELA MAGALHÃES DA SILVA.....181

23- **A GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS ORGANIZACIONAIS**
DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA.....189

24- **BRINCAR, ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DAYANA MACENA DOS REIS ARAUJO.....197

25- **EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO**
DÉBORA RIBEIRO FREIRE DE MELO.....204

26- **A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PLENO DA CRIANÇA**
ELIANE COIMBRA ARADI 215

27- **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA DO MOVIMENTO TECNOLÓGICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ELIZABETH CRISITINA ALVES DOS SANTOS.....221

28- **DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS 230

29- **AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO, SOM, IMAGEM E MOVIMENTO**
ELLEN DE ALENCAR ROCHA THEODORO.....237

30- **EDUCAÇÃO MIDIÁTICA**
ELZA MARIA AGOSTINHO DA SILVA.....246

31- **O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA.....254

32- **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO BRASIL**
ERICA PORTO CORDEIRO OLIVEIRA.....262

33- **A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM**
ESTER DE MEDEIROS FONSECA CARVALHO.....269

34- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DO CUIDADO COLETIVO PROJETO CRIANÇA MONITORA**
FABIANA GUEDES DOS SANTOS.....275

35- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIVERSIDADE: COMO A IDENTIDADE DE GÊNERO ATRAVESSA O COTIDIANO ESCOLAR**
FABIANA LEÃO DE MENDONÇA.....287

36- **A GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO FORMAS, ESPAÇOS E CRIATIVIDADE**
FALANGEM DAS NEVES SOUZA RODRIGUES DE OLIVEIRA.....296

37- **AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO**
GLÍCIA SILVA DE MOURA.....305

38- **O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: DESAFIOS PEDAGÓGICOS, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
HELI JUSSARA FRANÇA ALMEIDA DA SILVA.....315

39- **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS INCLUSÕES**
IEDA CRISTINA BENEVIDES.....324

40- **MEDOS E INCERTEZAS NA TROCA DE CICLOS E SUAS INFLUÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO**
ISABEL MARIA DE SOUZA RODRIGUES.....330

41- **DESCOLONIZAÇÃO DAS FORMAS DE EXPRESSÃO NAS LITERATURAS BRASILEIRA E ANGOLANA: MARCELINO FREIRE E ARNALDO SANTOS**
JAIRO FERREIRA DE SOUZA.....338

42- **A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**
JAMES SILVA COUTINHO.....345

43- **A LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO.....352

44- **DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**
JÉSSICA PEREIRA BRITO.....362

45- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUALIDADE - DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA.....368

46- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DA BNCC E DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)**
JULIANA VARRICHIO DA SILVA 376

47- **GESTÃO DEMOCRÁTICA E IMPARCIAL, PARA UM AMBIENTE DE TRABALHO MAIS SAUDÁVEL**
KARIN KINTER OLIVEIRA.....383

48- **A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA**
LAURA NATALIA COELHO ESPOSITO.....391

49- **PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO NA ESCOLA**
LÉIA DE LIMA MIRANDA SOUZA 400

50- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO TÍPICA E ATÍPICA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**
LEILIANE EVANGELISTA DE AQUINO.....410

51- **A IMAGINAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
LILIAN DE SOUSA CARDOSO 416

52- **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURRA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**
LUANA CAMPO SILVA.....424

53- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MAIARA DE OLIVEIRA COSTA.....432

54- **VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR**
MARCELO MARCONATO DE CARVALHO.....439

55- **INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES**
MARCIA LUCIA TELLES DA SILVA 447

56- **O DIREITO DE APRENDER ARTE: PARTICIPAÇÃO, EXPRESSÃO E INCLUSÃO NA DIVERSIDADE ESCOLAR**
MARCOS VINICIUS TAVARES CORREIA.....458

57- **EDUCAÇÃO MUSICAL - HISTÓRIA E DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA 467

58- **O LÚDICO COMO FERRAMENTA PSICOPEDAGÓGICA: UMA REVISÃO LITERÁRIA**
MARIA CRISTINA PAZ DE SOUSA.....475

59- **A INSTRUÇÃO ENTRE PARES: INSTRUMENTO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
MARIA DE FÁTIMA CANUTO DUARTE COUTO.....484

60- **CRIANÇAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DIFICULDADES DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM**
MONIQUE BISPO DOS SANTOS 492

61- **EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**
NATHÁLIA BARBOSA DA SILVA.....499

62- **MAPPIN STORES: OS ECOS DO CONSUMO NA SOCIEDADE PAULISTANA**
NATHALIA THEOPHILO LOBATO 504

63- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**
OZELIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA.....513

64- **A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
PAULA DIAS DOS SANTOS BANDEIRA 522

65- **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR E BRINCAR COMO PRÁTICAS DE EMANCIPAÇÃO**
POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA.....528

66- **A GRANDE RELEVÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RAISSA REGINA GARCIA BIZARI.....537

67- **O USO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS PARA ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A AUTONOMIA EM CRIANÇAS**
REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO.....547

68- **O MOVIMENTO FEMINISTA: DIFERENTES FRENTES, UM OBJETIVO: A LIBERDADE PARA TODAS AS MULHERES**
ROSÂNGELA GOMES DOS SANTOS.....555

69- **O PAPEL DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ROSILENE DE JESUS GARCIA.....565

70- **A ESCOLA E A FAMÍLIA COMO PROMOTORAS DE VALORES NA EDUCAÇÃO**
ROSILENE MARQUES DE SANTANA.....572

71- **ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM ADOLESCENTES**
SAMANTHA RAMOS FREITAS.....581

72- **A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO NO COTIDIANO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
SHIRLEY DOMICIANO MARQUES DIAS.....588

73- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO EIXO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
SILMARA FERREIRA BRAZ BARBOSA.....595

74- **TRILHANDO O CAMINHO DA IGUALDADE: DESAFIOS NA CONQUISTA DE UM LUGAR JUSTO PARA A POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE**
SORAIA SANTANA MOTA.....601

75- **A PARCERIA NECESSÁRIA: RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAINA KATHARIN CANDIDO SILVA DOS SANTOS.....609

76- **PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E BASES EMPÍRICAS**
TATIANE DE SOUZA.....614

77- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS SUSTENTÁVEIS**
VILMA LOPES DE SOUZA 623

SAÚDE EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA MESQUITA

RESUMO
A saúde emocional das crianças na educação infantil constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento integral na primeira infância, influenciando diretamente os processos de aprendizagem, socialização e construção da identidade. Nesse sentido, o ambiente escolar assume papel relevante na promoção do bem-estar emocional, por meio de práticas pedagógicas que valorizem o acolhimento, o brincar e as interações sociais. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da promoção da saúde emocional das crianças no contexto da educação infantil, considerando o papel da escola e do professor no desenvolvimento socioemocional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva, fundamentada na análise de obras clássicas e documentos oficiais da área da Educação. Os resultados evidenciam que a saúde emocional é indissociável do processo educativo, sendo favorecida por ambientes escolares emocionalmente seguros e por práticas pedagógicas mediadas por professores preparados para reconhecer e acolher as necessidades emocionais das crianças. Conclui-se que a promoção da saúde emocional na educação infantil demanda investimentos na formação docente e na valorização de práticas pedagógicas que integrem o cuidar e o educar, contribuindo para uma educação mais humanizada e integral.
PALAVRAS-CHAVE: Saúde emocional; Educação infantil; Desenvolvimento socioemocional; Primeira infância; Práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais (BRASIL, 2017). Nessa fase, as experiências vivenciadas no ambiente escolar exercem influência significativa na formação da personalidade e na construção de vínculos afetivos, conforme apontam os estudos do desenvolvimento infantil (WALLON, 2007; VYGOTSKY, 2007).

A saúde emocional infantil está diretamente relacionada à capacidade da criança de reconhecer, expressar e regular suas emoções, bem como de estabelecer relações sociais saudáveis. Segundo Wallon (2007), a afetividade constitui um dos pilares do desenvolvimento humano, sendo indissociável dos processos cognitivos. Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para o fortalecimento do bem-estar emocional, uma vez que a criança passa a maior parte do seu tempo em interação com professores e colegas.

Além disso, pesquisas contemporâneas na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação têm evidenciado que experiências emocionais positivas na primeira infância estão associadas a melhores indicadores de aprendizagem, comportamento social e saúde mental ao longo da vida. Crianças que vivenciam contextos educativos pautados no acolhimento, na previsibilidade e no respeito às suas emoções tendem a desenvolver maior autoestima, autonomia e capacidade de autorregulação emocional, aspectos fundamentais para o sucesso escolar e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar que a educação infantil deve assegurar o desenvolvimento integral da criança, valorizando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do processo educativo (BRASIL, 2017). Dessa forma, o cuidado com a saúde emocional não deve ser compreendido como uma ação pontual, mas como parte integrante das práticas pedagógicas cotidianas, mediadas por profissionais preparados para acolher, escutar e compreender as necessidades emocionais das crianças.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender que a saúde emocional infantil não se desenvolve de forma isolada, mas está profundamente relacionada às condições sociais, culturais e institucionais nas quais a criança está inserida. A escola, enquanto espaço coletivo e socializador, assume papel estratégico na construção de experiências que favoreçam ou dificultem o equilíbrio emocional das crianças. Assim, práticas pedagógicas sensíveis às necessidades emocionais tornam-se fundamentais para prevenir situações de sofrimento psíquico, dificuldades de aprendizagem e problemas de convivência, que podem se manifestar ainda na infância e se prolongar ao longo da vida escolar.

Nesse sentido, a educação infantil assume uma função que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, envolvendo o cuidado, a proteção e a promoção do desenvolvimento integral. A indissociabilidade entre educar e cuidar, princípio historicamente defendido nas políticas públicas brasileiras para a educação infantil, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a criança em sua totalidade, contemplando dimensões emocionais, sociais, cognitivas e corporais de forma integrada.

Entretanto, observa-se que ainda existem desafios no âmbito escolar relacionados à promoção da saúde emocional, tais como a falta de formação específica dos professores, a sobrecarga de trabalho e a escassez de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional. Diante desse cenário, torna-se relevante refletir sobre o papel da educação infantil na promoção do bem-estar emocional das crianças, considerando a atuação da escola e do professor como agentes fundamentais nesse processo. Soma-se a esses desafios a crescente demanda por respostas da escola a questões relacionadas ao comportamento infantil, à diversidade cultural e às diferentes configurações familiares, o que exige dos profissionais da educação infantil competências socioemocionais e formativas cada vez mais complexas. Assim, refletir sobre a promoção da saúde emocional na educação infantil torna-se imprescindível para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e comprometidas com o desenvolvimento humano.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da promoção da saúde emocional das crianças no contexto da educação infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender o conceito de saúde emocional na primeira infância; identificar fatores que influenciam o desenvolvimento emocional das crianças na educação infantil; analisar o papel da escola e do professor na promoção da saúde emocional; e discutir práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento socioemocional infantil.

Além disso, discutir a saúde emocional na educação infantil implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura o direito ao desenvolvimento pleno, à dignidade e ao respeito. Dessa forma, a promoção do bem-estar emocional configura-se não apenas como uma escolha pedagógica, mas como um compromisso ético e legal da instituição escolar, reforçando a responsabilidade dos profissionais da educação na garantia de ambientes educativos mais humanizados e inclusivos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Métodos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva, cujo objetivo é analisar a importância da promoção da saúde emocional das crianças no contexto da educação infantil. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir a análise e a interpretação de produções científicas e documentos oficiais relevantes sobre a temática, possibilitando a construção de um referencial teórico consistente.

Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se um levantamento de obras clássicas e contemporâneas relacionadas ao desenvolvimento infantil, à saúde emocional e à educação infantil. Foram consultados livros, artigos científicos, legislações e documentos normativos, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Autores

como Wallon, Piaget e Vygotsky fundamentaram a compreensão dos aspectos emocionais e sociointeracionistas do desenvolvimento infantil, enquanto estudos atuais contribuíram para a discussão das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional.

A seleção do material bibliográfico ocorreu a partir da relevância temática, da consistência teórica e da atualidade das publicações, priorizando-se obras amplamente reconhecidas na área da Educação. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa e reflexiva, buscando estabelecer relações entre os diferentes referenciais teóricos e o contexto da educação infantil, de modo a identificar contribuições, desafios e possibilidades para a promoção da saúde emocional das crianças no ambiente escolar.

Por fim, os resultados da análise bibliográfica foram organizados de maneira articulada, permitindo a discussão dos principais conceitos e práticas relacionados à saúde emocional na educação infantil, bem como a elaboração de reflexões críticas que subsidiam as considerações finais do estudo.

2.2 Referencial teórico Saúde emocional na primeira infância

A saúde emocional na infância refere-se ao equilíbrio afetivo e à capacidade da criança de lidar com sentimentos, frustrações e relações sociais de forma saudável. Para Wallon (2007), o desenvolvimento emocional é um processo contínuo e fundamental, especialmente nos primeiros anos de vida, período em que a criança constrói sua identidade a partir das interações com o meio social. A afetividade, segundo o autor, precede e influencia o desenvolvimento cognitivo, evidenciando a importância das emoções no processo de aprendizagem.

A primeira infância constitui um período sensível para o desenvolvimento emocional, pois é nesse momento que a criança aprende a reconhecer suas emoções, atribuir significados às experiências vividas e construir formas iniciais de lidar com frustrações e conflitos. A qualidade das interações estabelecidas com adultos e pares exerce influência direta nesse processo, podendo favorecer ou dificultar a construção de um equilíbrio emocional saudável. Dessa forma, contextos que oferecem segurança emocional, previsibilidade e afeto contribuem para o fortalecimento das competências socioemocionais.

Sob essa perspectiva, a construção da saúde emocional está diretamente vinculada às experiências de cuidado, afeto e reconhecimento vivenciadas pela criança em seus primeiros anos de vida. Quando a criança se sente acolhida e compreendida em suas emoções, desenvolve maior segurança para explorar o ambiente, interagir com os pares e enfrentar desafios. Em contrapartida, contextos marcados por relações fragilizadas, ausência de escuta e desvalorização das emoções podem gerar insegurança emocional, afetando negativamente o desenvolvimento global da criança.

Corroborando essa perspectiva, Piaget (1999) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre aspectos cognitivos e afetivos, sendo ambos essenciais para a construção do conhecimento. Dessa forma, a ausência de um ambiente emocionalmente seguro pode comprometer não apenas o bem-estar da criança, mas também seu desempenho escolar e suas relações interpessoais.

Assim, a promoção da saúde emocional na infância não se restringe à ausência de sofrimento psíquico, mas envolve a criação de condições que possibilitem à criança desenvolver confiança em si mesma, estabelecer relações positivas e participar ativamente das experiências educativas. Esses aspectos reforçam a importância de ambientes escolares que reconheçam e valorizem as emoções como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

A educação infantil como espaço de promoção da saúde emocional

A escola de educação infantil configura-se como um espaço privilegiado para a promoção da saúde emocional, uma vez que proporciona experiências sociais significativas e oportunidades de convivência coletiva. De acordo com a BNCC, as práticas pedagógicas devem garantir direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, ele-

mentos diretamente relacionados ao desenvolvimento socioemocional (BRASIL, 2017). Além disso, a organização do espaço físico, da rotina e das interações na educação infantil influencia diretamente o bem-estar emocional das crianças. Ambientes acolhedores, com propostas pedagógicas planejadas e rotinas estruturadas, contribuem para que a criança se sinta segura e pertencente ao grupo. A previsibilidade das ações e a clareza das regras auxiliam na construção da autonomia e na autorregulação emocional, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

A construção de um ambiente emocionalmente saudável na educação infantil envolve, ainda, a intencionalidade pedagógica nas relações cotidianas. Gestos simples, como o acolhimento na chegada, a mediação de conflitos com diálogo e a valorização das expressões infantis, contribuem significativamente para o fortalecimento do vínculo entre criança e escola. Essas práticas favorecem a construção de um clima institucional pautado no respeito, na confiança e na cooperação, elementos essenciais para o desenvolvimento socioemocional.

Nesse contexto, o professor assume papel central como mediador das relações e facilitador do desenvolvimento emocional das crianças. Vygotsky (2007) enfatiza que o aprendizado ocorre por meio das interações sociais, sendo o adulto responsável por orientar e apoiar a criança na construção de significados. Assim, a postura acolhedora, o estabelecimento de vínculos afetivos e a criação de um ambiente seguro são fundamentais para a promoção da saúde emocional na educação infantil.

Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional

As práticas pedagógicas que valorizam o brincar, o diálogo e o acolhimento contribuem significativamente para o fortalecimento da saúde emocional infantil. Segundo Kishimoto (2011), o brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, pois possibilita a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos e a construção de relações sociais.

Nesse contexto, destaca-se a importância de práticas pedagógicas intencionais, que reconheçam as emoções infantis como conteúdos educativos legítimos. O professor, ao acolher sentimentos como medo, raiva, alegria e frustração, contribui para que a criança aprenda a nomear, compreender e lidar com suas emoções de maneira saudável. Essas ações favorecem não apenas o desenvolvimento emocional, mas também a construção de um clima escolar mais cooperativo e respeitoso.

Além disso, atividades como rodas de conversa, contação de histórias e jogos cooperativos favorecem a expressão emocional e o desenvolvimento da empatia. Essas práticas, quando integradas ao cotidiano escolar, promovem um ambiente educativo mais humanizado e contribuem para o desenvolvimento integral da criança, conforme preconizado pelas políticas educacionais brasileiras.

Destaca-se, ainda, que o trabalho com as emoções na educação infantil deve respeitar o ritmo e as singularidades de cada criança. Práticas pedagógicas padronizadas e descontextualizadas tendem a desconsiderar as diferenças individuais, enquanto propostas flexíveis e sensíveis favorecem a inclusão e o respeito à diversidade. Dessa forma, o desenvolvimento socioemocional deve ser compreendido como um processo contínuo, construído a partir das experiências cotidianas e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

2.3 Discussão

A análise do material bibliográfico evidenciou que a saúde emocional das crianças na educação infantil constitui um elemento central para o desenvolvimento integral, influenciando diretamente os processos de aprendizagem, socialização e construção da identidade infantil. Os estudos analisados convergem ao apontar que o cuidado com os aspectos emocionais não pode ser dissociado das práticas pedagógicas, uma vez que emoções e cognição se desenvolvem de forma interdependente na primeira infância (WALLON, 2007; PIAGET, 1999).

Os resultados indicam que ambientes educativos emocionalmente seguros favorecem a expressão de sentimentos, a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento da autonomia infantil. Wallon (2007) destaca

que a afetividade exerce papel estruturante no desenvolvimento humano, sendo determinante nas relações estabelecidas entre a criança e o meio. Nesse sentido, a educação infantil, ao proporcionar experiências pautadas no acolhimento e na escuta sensível, contribui signifcativamente para o fortalecimento do bem-estar emocional das crianças. Observa-se, portanto, que a promoção da saúde emocional na educação infantil demanda uma atuação pedagógica consciente e sistematizada, que vá além de ações isoladas ou pontuais. A literatura aponta que práticas contínuas, integradas ao currículo e à rotina escolar, apresentam maior potencial de impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças, fortalecendo habilidades como empatia, cooperação e resolução de confitos.

Outro aspecto relevante identifcado na literatura refere-se ao papel do professor como mediador das relações emocionais no ambiente escolar. De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo o adulto responsável por orientar e apoiar a criança na construção de signifcados. Assim, práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, o respeito às individualidades e o reconhecimento das emoções infantis favorecem o desenvolvimento socioemocional e a construção de relações interpessoais saudáveis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esses achados ao estabelecer que as práticas pedagógicas na educação infantil devem garantir direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Os resultados da análise bibliográfca demonstram que tais direitos estão diretamente relacionados à promoção da saúde emocional, uma vez que possibilitam à criança vivenciar experiências que fortalecem a empatia, a cooperação e a autorregulação emocional.

No que se refere às práticas pedagógicas, os estudos apontam o brincar como estratégia fundamental para o desenvolvimento emocional na educação infantil. Segundo Kishimoto (2011), o brincar permite à criança expressar sentimentos, elaborar confitos e desenvolver habilidades sociais, confgurando- se como um recurso pedagógico essencial. Atividades lúdicas, rodas de conversa e contação de histórias foram identifcadas como práticas efcazes para a promoção da saúde emocional, pois favorecem a comunicação, a expressão emocional e o fortalecimento dos vínculos afetivos no contexto escolar.

A análise da literatura também permite refetir sobre a necessidade de superação de uma visão reducionista da educação infantil, ainda presente em alguns contextos, que prioriza exclusivamente aspectos cognitivos em detrimento das dimensões emocionais. Tal perspectiva desconsidera que a aprendizagem ocorre de forma integrada e que o desenvolvimento socioemocional constitui base fundamental para a construção de conhecimentos. Nesse sentido, a promoção da saúde emocional deve ser entendida como elemento estruturante do currículo da educação infantil, e não como um complemento ou atividade secundária.

Além disso, observa-se que a efetivação de práticas pedagógicas voltadas à saúde emocional requer o envolvimento coletivo da instituição escolar. A atuação isolada do professor, sem o apoio da gestão e de políticas institucionais, tende a limitar o alcance das ações desenvolvidas. Assim, torna- se fundamental que as escolas promovam espaços de formação, refexão e troca de experiências entre os profssionais, fortalecendo uma cultura escolar comprometida com o cuidado emocional das crianças.

Entretanto, a literatura também evidencia desafos para a efetivação de práticas voltadas à saúde emocional, tais como a falta de formação específca dos professores, a escassez de políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional e a sobrecarga de responsabilidades atribuídas à escola. Esses fatores podem limitar a atuação docente e comprometer a implementação de ações sistemáticas de cuidado emocional na educação infantil.

Dessa forma, os resultados do estudo reforçam a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça a saúde emocional como parte indissociável do processo educativo. A promoção do bem-estar emocional das crianças demanda investimentos

na formação continuada dos professores, na organização de ambientes acolhedores e na valorização de práticas pedagógicas que integrem o cuidar e o educar, conforme preconizado pelas diretrizes educacionais brasileiras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância da promoção da saúde emocional das crianças no contexto da educação infantil, considerando o papel da escola e do professor no desenvolvimento socioemocional na primeira infância. A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível compreender que a saúde emocional constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente os processos de aprendizagem, socialização e construção da identidade.

Os resultados evidenciaram que a educação infantil se configura como um espaço privilegiado para a promoção do bem-estar emocional, uma vez que possibilita experiências significativas baseadas nas interações sociais, no brincar e na construção de vínculos afetivos. As contribuições teóricas de autores como Wallon, Piaget e Vygotsky reforçam a compreensão de que emoções e cognição são dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil, destacando a relevância de práticas pedagógicas que valorizem o acolhimento, a escuta e o respeito às individualidades das crianças.

Além disso, constatou-se que o professor exerce papel central na mediação das relações emocionais no ambiente escolar, sendo responsável por criar condições favoráveis ao desenvolvimento socioemocional. Práticas pedagógicas como o brincar, as rodas de conversa e a contação de histórias mostraram-se estratégias eficazes para a promoção da saúde emocional, pois favorecem a expressão dos sentimentos, o desenvolvimento da empatia e a construção de relações interpessoais saudáveis.

Entretanto, a análise da literatura também revelou desafios relacionados à promoção da saúde emocional na educação infantil, como a insuficiência de formação específica dos profissionais, a sobrecarga de responsabilidades atribuídas à escola e a necessidade de maior articulação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas. Esses aspectos evidenciam a importância de investimentos em formação continuada e no fortalecimento de políticas institucionais que reconheçam a saúde emocional como parte indissociável do processo educativo.

Destaca-se, ainda, que a consolidação de práticas voltadas à saúde emocional na educação infantil requer o engajamento institucional e a construção de uma cultura escolar que valorize o cuidado emocional como dimensão pedagógica. A articulação entre escola e família mostra-se fundamental nesse processo, uma vez que o desenvolvimento emocional da criança ocorre de forma integrada entre os diferentes contextos de convivência.

Por fim, conclui-se que a promoção da saúde emocional das crianças na educação infantil deve ser compreendida como um compromisso coletivo, que envolve escola, professores, famílias e gestores educacionais. Ressalta-se a necessidade de que futuras pesquisas aprofundem a temática, especialmente por meio de estudos empíricos que investiguem práticas pedagógicas e estratégias institucionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional infantil, contribuindo para a consolidação de uma educação mais humanizada e integral.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional- comum-curricular-bncc. Acesso em: 23 jan 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ONU — ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York, 20 nov. 1989.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABORDAGEM PEDAGÓGICA NAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA MACHI BELLINI

RESUMO
Este artigo tem como objetivo discutir as abordagens pedagógicas utilizadas nas instituições de Educação Infantil que apresentam a natureza para as crianças, problematizando práticas baseadas na representação e defendendo a imersão e a experiência direta como eixo central das aprendizagens infantis. Pretende-se compreender de que modo essas práticas contribuem para a construção de valores, atitudes e saberes que reforcem os vínculos afetivos com o meio natural. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, fundamentado em autores da pedagogia da infância e da educação ambiental, com destaque para Tiriba, Barbosa e Louv, além de documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas.
PALAVRAS-CHAVE: natureza; experiência; brincar; Educação Infantil.

ABSTRACT
This article aims to discuss the pedagogical approaches used in early childhood education institutions that introduce nature to children, problematizing practices based on representation and advocating immersion and direct experience as the central axis of children's learning. It intends to understand how these practices contribute to the construction of values, attitudes, and knowledge that reinforce affective bonds with the natural environment. This is a qualitative, theoretical-bibliographical study, based on authors in early childhood pedagogy and environmental education, particularly Tiriba, Barbosa, and Louv, as well as official documents that guide pedagogical practices.

KEY-WORDS: nature; experience; play; early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade brasileira, as crianças estão perdendo, de forma progressiva, o contato com a natureza. A rua já não se configura como um espaço seguro de convivência e a arquitetura das cidades, marcada pelo predomínio do concreto e do asfalto, prioriza construções, prédios, apartamentos, ruas e avenidas, restringindo as possibilidades de brincar ao ar livre. Esse cenário urbano dificulta experiências fundamentais da infância, como brincar na chuva, explorar jardins, sentir o vento, subir em árvores, observar insetos, perceber o sol e vivenciar o tempo noturno. Além disso, muitos adultos, frequentemente sem plena consciência dos impactos de suas escolhas, oferecem às crianças o uso excessivo de telas, reduzindo as oportunidades de experiências corporais, imaginativas e criativas. Tal substituição empobrece o repertório vivencial das crianças, uma vez que limita o movimento, o brincar espontâneo e a relação sensível com o ambiente, dimensões amplamente potencializadas pela conexão direta e contínua com a natureza.

Tiriba (2010) destaca que as instituições de educação infantil constituem espaços privilegiados de aprendizagem, nos quais as crianças vivenciam suas primeiras experiências e percepções sobre o mundo, o que torna indispensável a presença da dimensão ambiental nesses contextos. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil constituem oportunidades fundamentais para a relação das crianças com a natureza, seja por meio de atividades de exploração de espaços verdes, do cultivo de hortas, do cuidado com animais ou de brincadeiras que envolvem elementos naturais. Assim, “diante de uma cultura que silencia a unidade e valoriza a dicotomia, é preciso afirmar, desde cedo, a importância da Educação Ambiental como processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida” (Tiriba, 2010, p.2).

Diante desse cenário, este estudo busca identificar, por meio da pesquisa bibliográfica, práticas pedagógicas na Educação Infantil que se relacionem com a conexão com a natureza desde a primeira infância, com o objetivo de compreender de que modo essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a construção de valores, atitudes e saberes que reforcem os vínculos afetivos com o meio natural.

O contato direto e cotidiano com a natureza possibilita às crianças aprendizagens que

não se dão pela via da representação ou da transmissão de informações, mas pela experiência vivida. Ao explorar ambientes naturais, as crianças ampliam sua curiosidade investigativa, desenvolvem a atenção, a imaginação e o pensamento criativo, além de construírem noções espaciais, temporais e científicas relacionadas aos ciclos da vida, às transformações da matéria e às relações entre os seres vivos. Tais aprendizagens acontecem de forma integrada ao brincar, ao movimento e às interações, respeitando os modos próprios de aprender na infância.
Além disso, a natureza favorece aprendizagens corporais e sensoriais fundamentais na Educação Infantil. Tocar a terra, sentir diferentes texturas, observar cores, ouvir sons, perceber cheiros e explorar desníveis e desafios do ambiente contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da percepção sensorial e da consciência corporal. Essas experiências fortalecem a relação da criança com o próprio corpo e com o espaço, ampliando suas possibilidades de ação e expressão.
No campo socioemocional, o contato com a natureza contribui para a construção de vínculos afetivos, para o desenvolvimento da empatia, do cuidado e do respeito à vida. Conforme destaca Tiriba (2018), é na experiência concreta e sensível que se constrói o sentimento de pertencimento ao mundo natural, condição essencial para o desenvolvimento de atitudes de cuidado e responsabilidade socioambiental. Assim, conhecer a natureza torna-se indissociável de aprender a cuidar dela.
Historicamente, entretanto, a organização dos espaços educativos esteve, em muitos contextos, marcada por ambientes fechados, artificializados e por abordagens pedagógicas que priorizam materiais didáticos, imagens, livros e representações sobre a natureza, em detrimento da vivência direta. Na pré-escola, essa lógica tem incentivado, muitas vezes, a aquisição de um conhecimento distanciado da natureza, construído majoritariamente entre quatro paredes, no qual o mundo natural é apresentado como objeto externo, observado e explicado, mas pouco vivido pelas crianças. Embora esses recursos possam ampliar repertórios, eles não substituem a experiência concreta e sensorial das crianças em ambientes naturais. Como alerta Louv (2016), o afastamento das crianças da natureza empobrece suas experiências e impacta negativamente seu bem-estar, sua atenção e sua relação com o mundo.
Nesse sentido, compreender a natureza como espaço educativo implica reconhecer que aprender não se restringe aos ambientes internos da sala, mas se expande para quintais, jardins, parques, pátios e demais espaços onde a vida acontece. Barbosa (2006) contribui ao afirmar que o cotidiano educativo deve ser entendido como um espaço vivo, no qual as experiências ganham sentido a partir das interações e das escolhas pedagógicas. Assim, a natureza deixa de ser apenas um tema ou conteúdo e passa a constituir-se como contexto e experiência formativa.
Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si, do outro e do mundo, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes (BRASIL, 2009). Nesse horizonte, este artigo tem como objetivo discutir as abordagens pedagógicas nas experiências das crianças com a natureza na Educação Infantil, problematizando práticas baseadas na mediação indireta e destacando a potência educativa da imersão, da experiência e do vínculo afetivo com o mundo natural.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Metodologia

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, com abordagem descritiva e interpretativa. A opção por esse tipo de investigação justifica-se pelo objetivo de aprofundar a compreensão sobre as abordagens pedagógicas relacionadas às experiências das crianças com a natureza na Educação Infantil, considerando seus fundamentos teóricos, conceituais e pedagógicos.
A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento, seleção e análise de obras clássicas e contemporâneas que discutem a infância, o cotidiano educativo, o brincar, a educação ambiental e a relação entre crianças e natureza. No que se refere ao referencial teórico, o estudo apoia-se, principalmente, nas contribuições de Léa Tiriba, Maria Carmen Silveira Barbosa e Richard Louv. Esses autores foram escolhidos por dialogarem diretamente com a temática da pesquisa e por defenderem a experiência, a imersão e o vínculo afetivo com a natureza como elementos centrais no desenvolvimento infantil. As obras desses autores permitiram

problematizar o distanciamento progressivo das crianças do mundo natural e refetir sobre o papel da escola como espaço de reconexão e resistência a esse afastamento.
O procedimento metodológico envolveu leituras exploratórias, analíticas e interpretativas. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória com o objetivo de mapear os principais conceitos, categorias e argumentos relacionados ao tema. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica, buscando identifcar convergências, tensões e complementações entre os autores selecionados. Por fm, a leitura interpretativa possibilitou a articulação dos referenciais teóricos com o objetivo do estudo, organizando a discussão em eixos que estruturam o desenvolvimento do artigo.
A análise do material bibliográfco não se deu de forma fragmentada, mas articulada à compreensão do cotidiano da Educação Infantil como espaço vivo de experiências, conforme propõe Barbosa (2009). Dessa forma, os conceitos de experiência, imersão, cotidiano, vínculo afetivo e pertencimento foram tomados como categorias analíticas, orientando a construção do texto e a interpretação das práticas pedagógicas discutidas.
Por tratar-se de uma pesquisa de natureza teórica, não houve envolvimento direto de sujeitos ou aplicação de instrumentos de coleta de dados empíricos. Ainda assim, o estudo mantém estreita relação com a prática pedagógica, uma vez que as refexões apresentadas dialogam com situações recorrentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Assim, a metodologia adotada permitiu construir uma análise fundamentada, coerente e alinhada aos objetivos do artigo, contribuindo para o debate sobre a centralidade da natureza nas experiências educativas da primeira infância.

2.2. Discussão Teórica

Criança, urbanização e distanciamento da natureza na contemporaneidade

Na atualidade brasileira, o processo de urbanização acelerada tem produzido impactos profundos sobre as formas de viver a infância. As cidades, organizadas prioritariamente para o trânsito de veículos, para o consumo e para a verticalização das moradias, oferecem cada vez menos espaços destinados à convivência, à brincadeira e ao contato com a natureza. Ruas, praças e quintais — historicamente reconhecidos como territórios da infância — vêm sendo substituídos por ambientes fechados, controlados e artifcializados, restringindo as possibilidades de experiências corporais, sensoriais e exploratórias das crianças.
Esse cenário contribui para que a infância seja vivida, em grande medida, entre quatro paredes, afastando as crianças do contato direto com o mundo natural. Tiriba (2018) afrma que essa separação entre infância e natureza empobrece as experiências infantis e fragiliza a construção de vínculos com a vida, uma vez que a relação com o ambiente natural é constitutiva do desenvolvimento humano. Para a autora, a natureza não deve ser compreendida apenas como objeto de estudo, mas como espaço de pertencimento, experiência e formação ética.
Richard Louv (2016) aprofunda essa discussão ao analisar os efeitos do afastamento das crianças da natureza, fenômeno que denomina de “transtorno de défcit de natureza”. Segundo o autor, a redução do tempo ao ar livre e o aumento da permanência em ambientes fechados e diante de telas impactam negativamente a saúde física, emocional e social das crianças, limitando oportunidades de movimento, imaginação e exploração sensorial:
À medida que as crianças se afastam da natureza, diminuem as oportunidades de usar plenamente os sentidos, de explorar o mundo com o corpo inteiro e de estabelecer conexões profundas com o ambiente” (LOUV, 2016, p. 34).
Além da confguração urbana, o uso excessivo de tecnologias digitais no cotidiano infantil intensifca esse distanciamento. Muitas vezes oferecidas como forma de entretenimento ou segurança, as telas substituem experiências corporais e relacionais por interações mediadas, rápidas e fragmentadas. Barbosa (2006) alerta que o cotidiano educativo não é neutro: ele educa, forma e produz sentidos a partir das escolhas que os adultos fazem em relação aos tempos, espaços e experiências oferecidas às crianças.

Práticas pedagógicas e a mediação indireta da natureza

Esse afastamento da natureza também se refete nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Em muitos contextos, a natureza é apresentada às crianças por meio de livros, imagens, vídeos, atividades impressas e propostas pontuais, como visitas esporádi-

cas a parques ou espaços externos. Embora esses recursos possam ampliar repertórios simbólicos, eles tendem a produzir um conhecimento distanciado, no qual a natureza aparece como algo a ser observado, explicado ou representado, e não vivido.
Barbosa (2006) problematiza práticas educativas fragmentadas, que desconsideram o cotidiano como espaço contínuo de experiências. Para a autora, a aprendizagem na Educação Infantil acontece quando as experiências se inscrevem na vida das crianças, em processos marcados pela repetição significativa, pela exploração e pelas interações. Quando a natureza é reduzida a tema ou conteúdo, perde-se sua potência educativa enquanto experiência formadora.
Tiriba (2018) reforça essa crítica ao afirmar que o amor, o respeito e o cuidado com a natureza não se constroem por meio de discursos teóricos ou informações descontextualizadas, mas a partir da vivência sensível e corporal. Segundo a autora:
Não se cuida daquilo que não se conhece, e não se ama aquilo com que não se estabelece vínculo. É na experiência vivida que se constroem as bases éticas do cuidado" (TIRIBA, 2018, p. 88).
Assim, práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na mediação indireta da natureza tendem a limitar a construção de vínculos afetivos, fundamentais para a educação ambiental desde a infância.

A imersão na natureza como experiência formadora

Em contraponto às abordagens mediadas, a imersão das crianças em ambientes naturais configura-se como um eixo central para aprendizagens significativas na Educação Infantil. Estar na natureza implica envolver o corpo inteiro: tocar a terra, sentir o vento, observar insetos, ouvir sons, perceber cheiros, brincar com a água, com a chuva, com o sol e com o tempo noturno. Essas experiências possibilitam aprendizagens que integram corpo, emoção, razão e imaginação.
Louv (2016) destaca que o contato regular com a natureza favorece o equilíbrio emocional, a atenção, a criatividade e o bem-estar das crianças. Já Tiriba (2018) compreende a experiência na natureza como uma vivência que ultrapassa o campo cognitivo, alcançando dimensões éticas, afetivas e até espirituais, nas quais a criança se reconhece como parte do universo natural, e não como alguém separado dele.
Ao vivenciar a natureza de forma contínua, as crianças constroem sentidos sobre o mundo, desenvolvem vínculos afetivos e aprendem modos de estar na vida. Trata-se de uma aprendizagem que não se reduz à aquisição de conceitos, mas que envolve sentimentos, valores e atitudes, fundamentais para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com o cuidado do planeta.
Dessa forma, pensar a Educação Infantil a partir da experiência direta com a natureza implica reconhecer que a escola pode — e deve — constituir-se como espaço de resistência ao empobrecimento da infância, garantindo às crianças o direito de viver experiências corporais, sensoriais e afetivas em relação com o mundo natural.

O papel da Educação Infantil na reaproximação entre criança e natureza

Diante do cenário de urbanização intensa, do uso excessivo de tecnologias digitais e do consequente distanciamento das crianças da natureza, a Educação Infantil assume um papel fundamental na reaproximação entre infância e mundo natural. Para muitas crianças, especialmente aquelas que vivem em contextos urbanos densos, a escola torna-se um dos poucos espaços possíveis de contato cotidiano com elementos naturais, como terra, plantas, água, sol e animais.
Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) vai além de planejar atividades pontuais ou projetos temáticos sobre a natureza. Trata-se de uma intencionalidade pedagógica que reconhece o ambiente — interno e externo — como educador, capaz de provocar curiosidade, investigação, brincadeira e experiências sensoriais. Organizar tempos, espaços e materiais que favoreçam o contato direto com a natureza implica assumir uma postura ética e política em defesa do direito das crianças a viverem experiências integrais, conforme preconiza a Educação Infantil.
Barbosa (2006) destaca que o cotidiano é um potente espaço formativo, no qual pequenas escolhas — como permitir brincar na terra, observar o céu, cuidar de plantas ou explorar o pátio em diferentes condições climáticas — produzem aprendizagens profundas e duradouras. Essas experiências, quando vividas de forma contínua, favorecem a construção de vínculos afetivos com o ambiente natural e ampliam as possibilidades de interação, exploração e expressão

das crianças.
Tiriba (2018) reforça que a presença da natureza na escola não deve ser compreendida como recurso didático acessório, mas como dimensão constitutiva do projeto pedagógico. Ao garantir experiências diretas com a natureza, a escola contribui para a formação de sujeitos que se reconhecem como parte do mundo vivo, desenvolvendo atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade socioambiental desde a infância.
Assim, ao assumir intencionalmente a natureza como parte do cotidiano educativo, a Educação Infantil afirma-se como espaço de resistência às lógicas de empobrecimento da infância, promovendo práticas pedagógicas que integram corpo, sensibilidade, pensamento e ética, e que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, capazes de produzir sentidos e aprendizagens a partir de suas experiências no mundo.

CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que a relação entre crianças e natureza, na contemporaneidade, encontra-se fragilizada por processos sociais, urbanos e culturais que afastam a infância das experiências diretas com o mundo natural. A organização das cidades, marcada pelo predomínio do concreto, pela redução dos espaços públicos de convivência e pela intensificação do uso de tecnologias digitais, tem limitado as possibilidades de brincar, explorar e experimentar a natureza de forma livre e cotidiana. Esse cenário impacta profundamente o desenvolvimento infantil, empobrecendo experiências corporais, sensoriais, emocionais e simbólicas fundamentais à infância.
No âmbito da Educação Infantil, observou-se que muitas práticas pedagógicas ainda apresentam a natureza de maneira mediada e distanciada, por meio de livros, imagens, atividades dirigidas e abordagens pontuais. Embora tais recursos tenham valor pedagógico, eles se mostram insuficientes quando não articulados a experiências concretas e contínuas. Conforme discutido ao longo do artigo, conhecer a natureza apenas de forma representacional não garante a construção de vínculos afetivos, tampouco o desenvolvimento de valores relacionados ao cuidado e ao pertencimento.
A partir do diálogo com Tiriba, Louv e Barbosa, compreende-se que a aprendizagem das crianças ocorre de maneira integral quando envolve o corpo inteiro, as emoções, os sentidos, a imaginação e as relações. Tiriba (2018) reforça que o cuidado com a natureza nasce do vínculo e da experiência vivida; Louv (2016) evidencia os prejuízos do afastamento do ambiente natural para o desenvolvimento infantil; e Barbosa (2006) contribui ao afirmar que o cotidiano, os tempos e os espaços educativos são, em si, produtores de aprendizagens e sentidos. Esses aportes teóricos sustentam a defesa de práticas pedagógicas que priorizem a imersão das crianças na natureza como eixo estruturante da Educação Infantil.
Dessa forma, conclui-se que a escola de Educação Infantil pode assumir um papel fundamental na reconexão das crianças com a natureza, constituindo-se como espaço de resistência ao empobrecimento das experiências infantis. Ao garantir tempos, espaços e propostas que favoreçam o contato direto com o ambiente natural, a escola promove aprendizagens que ultrapassam o campo cognitivo, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a vida em sua totalidade. Educar na e com a natureza, desde a primeira infância, revela-se, assim, um caminho potente para a construção de uma educação que valoriza o corpo, o afeto, a experiência e o cuidado com o mundo do qual somos parte.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos e relações. Porto Alegre: Artmed, 2009.
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.
LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.
TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil: reflexões para uma pedagogia da vida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

O DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DO BINÔMIO INCLUSÃO/EXCLUSÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

ADRIANA THOMASINI BARROS DE CASTRO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o direito à educação a partir do binômio inclusão/exclusão, analisar criticamente as políticas educacionais implementadas no contexto brasileiro e reconhecer a centralidade da mediação docente na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Parte-se da compreensão de que o direito à educação ultrapassa o acesso formal à escola, envolvendo permanência, participação e aprendizagem com qualidade social. A pesquisa caracteriza-se como estudo teórico de natureza bibliográfica, fundamentado em marcos legais, documentos normativos e referenciais da educação inclusiva. Os resultados indicam que, embora o Brasil tenha avançado na consolidação de políticas públicas inclusivas, persistem desafios estruturais, formativos e culturais que mantêm processos de exclusão no interior das instituições escolares. Conclui-se que a inclusão demanda transformação institucional, investimento contínuo e fortalecimento da formação docente, sendo a mediação pedagógica elemento determinante para a garantia do direito à educação.

PALAVRAS-CHAVE: direito à educação; inclusão escolar; exclusão; políticas públicas; mediação docente.

INTRODUÇÃO

O direito à educação constitui um dos fundamentos das sociedades democráticas contemporâneas, pois se vincula diretamente à dignidade humana, à cidadania e à participação social. No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Tal formulação evidencia que a educação não pode ser compreendida apenas como acesso formal à escola, mas como garantia de condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem com qualidade.

Entretanto, a positivação jurídica desse direito não elimina, por si só, as desigualdades históricas, sociais e culturais que atravessam os sistemas educacionais. A universalização do acesso, embora represente um avanço civilizatório importante, não assegura automaticamente experiências escolares equitativas, sobretudo quando persistem práticas seletivas, currículos rígidos e modos de organização escolar pouco sensíveis à diversidade dos sujeitos. Nesse contexto, a discussão sobre inclusão escolar torna-se central, uma vez que desloca o foco da simples matrícula para a efetiva participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Compreender a educação a partir do binômio inclusão/exclusão permite, portanto, problematizar criticamente as dinâmicas escolares e os mecanismos pelos quais determinados grupos são historicamente marginalizados no interior da escola comum. Nessa direção, Mantoan (2003) sustenta que a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, exigindo a revisão das bases que sustentam a escola tradicional e a reorganização de suas práticas, tempos, espaços e concepções de ensino. A autora destaca que o radicalismo da inclusão decorre justamente de seu potencial de tensionar modelos homogeneizadores e de afirmar o direito de todos à aprendizagem em ambientes comuns.

Historicamente, a escola foi organizada sob princípios de padronização, normalização e homogeneização, o que dificulta o reconhecimento da diferença como valor constitutivo do processo educativo. Dessa forma, discutir inclusão exige mais do que defender o atendimento de grupos específicos: requer analisar como políticas públicas, marcos legais, culturas institucionais e práticas pedagógicas cotidianas podem tanto ampliar quanto restringir a concretização do direito à educação. Em outras palavras, a inclusão escolar demanda uma transformação estrutural e pedagógica, capaz de deslocar a lógica da adaptação do aluno para uma lógica

de reinvenção da escola.

Partindo dessas premissas, este estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre o direito à educação e a educação inclusiva, buscando compreender de que modo os fundamentos legais e teóricos da inclusão interpelam a organização escolar e as práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, pretende-se: a) examinar os fundamentos normativos do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro; b) discutir os referenciais teóricos que sustentam a perspectiva inclusiva;

c) identificar desafios recorrentes à implementação da educação inclusiva no contexto escolar; e d) refletir sobre implicações pedagógicas e institucionais para a construção de uma escola comprometida com a participação e a aprendizagem de todos.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. A abordagem qualitativa mostra-se pertinente por privilegiar a interpretação dos sentidos, concepções e contradições presentes nos discursos, documentos e produções acadêmicas sobre o tema. No que se refere ao procedimento bibliográfico, adota-se a compreensão de Gil, para quem a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. Trata-se, portanto, de uma modalidade adequada para mapear referenciais teóricos, cotejar perspectivas analíticas e construir uma leitura crítica do objeto investigado.

Quanto aos procedimentos, foram analisados documentos legais, políticas públicas e produções acadêmicas voltadas à discussão do direito à educação e da educação inclusiva. O corpus inclui, especialmente, marcos normativos da educação brasileira e obras de referência sobre inclusão escolar, com o propósito de identificar os fundamentos conceituais da inclusão, bem como os principais entraves à sua efetivação na realidade escolar. A análise do material buscou articular o plano jurídico-normativo ao plano pedagógico, entendendo que a garantia do direito à educação depende, simultaneamente, de políticas públicas consistentes e de práticas escolares comprometidas com a valorização da diversidade e com a aprendizagem de todos os estudantes.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O reconhecimento da educação como direito humano fundamental consolidou-se ao longo do século XX, especialmente no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, quando a comunidade internacional passou a afirmar, de modo mais explícito, a necessidade de garantir direitos universais como condição para a dignidade humana, a justiça social e a construção da paz. Nesse cenário, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1948, representou um marco decisivo ao estabelecer que “toda pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948). Tal formulação conferiu à educação um estatuto que ultrapassa a dimensão meramente instrumental, reconhecendo-a como condição essencial para o desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para a participação na vida social.

No Brasil, esse princípio ganha centralidade jurídica e política com a Constituição Federal de 1988, que insere a educação no conjunto dos direitos sociais fundamentais. Em seu artigo 205, a Carta Magna define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Essa concepção amplia significativamente o entendimento da educação, ao reconhecê-la não apenas como oferta escolar, mas como direito que deve ser assegurado com qualidade e orientado por finalidades formativas amplas.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma e detalha esse compromisso ao estabelecer, entre seus princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). A inclusão da permanência como princípio é particularmente significativa, pois desloca a discussão do simples ingresso na escola para a necessidade de garantir condições concretas para que todos

os estudantes possam permanecer, aprender e concluir sua trajetória escolar com dignidade. Desse modo, o ordenamento jurídico brasileiro passa a reconhecer que o direito à educação não se esgota na matrícula, mas exige políticas públicas, gestão educacional e práticas pedagógicas capazes de sustentar trajetórias escolares mais equitativas.

Entretanto, os avanços normativos não eliminaram os condicionantes históricos que marcam a educação brasileira. Como observa Saviani (2007), a escola no Brasil constituiu-se de forma seletiva, reproduzindo, em larga medida, as desigualdades sociais presentes na sociedade. Essa seletividade manifesta-se tanto no acesso desigual aos bens educacionais quanto nas formas de exclusão produzidas no interior da própria escola, por meio de currículos pouco flexíveis, práticas classificatórias, reprovação, evasão e diferentes modos de negação do direito de aprender. Assim, embora a legislação afirme a universalidade do direito à educação, sua efetivação concreta permanece tensionada por estruturas sociais desiguais e por uma tradição escolar excludente.

INCLUSÃO E EXCLUSÃO: DIMENSÕES CONCEITUAIS

A inclusão escolar representa um movimento ético, político e pedagógico voltado à garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características, condições sociais, culturais, físicas, cognitivas ou sensoriais.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão pressupõe uma profunda reorganização da escola, de modo que ela seja capaz de acolher e responder à diversidade dos alunos, superando práticas excludentes historicamente naturalizadas. Ao afirmar que "a inclusão não consiste em adaptar o aluno à escola, mas em transformar a escola para atender a todos", a autora desloca o foco da dificuldade individual do estudante para a necessidade de revisão das estruturas, concepções e práticas escolares. Isso significa reconhecer que muitas barreiras à aprendizagem e à participação não estão nos sujeitos, mas nas formas como a escola se organiza, ensina, avalia e concebe o conhecimento.

Nesse sentido, a inclusão escolar exige mudanças que alcançam o currículo, a avaliação, as metodologias, a gestão e as relações interpessoais no interior da escola. Uma escola inclusiva é aquela que compreende a diversidade como constitutiva do processo educativo, e não como exceção ou problema a ser corrigido. Ela busca construir estratégias pedagógicas flexíveis, ambientes acolhedores e práticas de mediação que favoreçam a participação de todos, sem transformar as diferenças em motivo de hierarquização ou exclusão.

Por outro lado, a exclusão escolar pode manifestar-se de formas múltiplas e, muitas vezes, sutis. Nem sempre ela ocorre de maneira explícita, por meio da negação de matrícula ou do afastamento formal do estudante. Em muitos casos, a exclusão aparece de forma simbólica, relacional ou pedagógica, quando os alunos, embora presentes na escola, não conseguem participar plenamente das atividades, não têm seus modos de aprender considerados ou são sistematicamente silenciados, desvalorizados e invisibilizados. Assim, a exclusão pode ocorrer dentro da própria escola, quando ela não garante condições reais de participação, pertencimento e aprendizagem.

Freire (1996) contribui de maneira decisiva ao defender que a educação deve constituir-se como prática de liberdade, e não como instrumento de opressão ou exclusão. Para o autor, "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 30), o que implica reconhecer que os estudantes não chegam à escola vazios, mas carregam experiências, conhecimentos, linguagens e formas de interpretar o mundo que precisa ser valorizadas no processo educativo. O respeito aos saberes dos educandos, nessa perspectiva, não é um gesto secundário, mas uma exigência ética da prática pedagógica.

Assim, reconhecer os saberes e as experiências dos estudantes torna-se condição essencial para a construção de práticas educativas inclusivas. Quando a escola acolhe os conhecimentos que os alunos trazem, estabelece relações mais dialógicas e constrói

pontes entre a experiência vivida e o conhecimento escolar, amplia-se a possibilidade de participação e aprendizagem.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL

A construção de políticas educacionais voltadas à inclusão intensificou-se nas últimas décadas, especialmente a partir do fortalecimento dos marcos internacionais de direitos humanos e do reconhecimento de que a educação constitui um direito de todos. Nesse percurso, a inclusão escolar passou a ser compreendida não apenas como uma resposta às necessidades de determinados grupos, mas como princípio estruturante de sistemas educacionais comprometidos com a equidade, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Um marco fundamental nesse processo foi a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, que defende que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais (UNESCO, 1994). O documento representa um avanço expressivo ao afirmar que a escola comum deve ser capaz de responder à diversidade dos estudantes, reorganizando-se pedagogicamente para garantir participação e aprendizagem. Mais do que um texto normativo, a Declaração de Salamanca consolidou uma orientação internacional segundo a qual os sistemas educacionais precisam superar modelos segregadores e construir práticas comprometidas com a educação inclusiva.

No Brasil, esse movimento ganhou força com a ampliação dos dispositivos legais e das políticas públicas voltadas à inclusão. Entre esses marcos, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que estabelece que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2008). Essa política representa um avanço significativo ao deslocar o atendimento educacional da lógica da separação para a perspectiva do direito à convivência, à participação e à aprendizagem em contextos comuns de escolarização. Tal orientação expressa a compreensão de que a diferença não deve justificar a exclusão, mas convocar a escola a rever suas práticas, seus tempos, seus espaços e seus modos de ensinar. Nesse sentido, a política inclusiva brasileira não se limita à ampliação de matrículas na escola regular, mas aponta para a necessidade de garantir acessibilidade, atendimento educacional especializado, formação de professores e condições institucionais que sustentem a aprendizagem dos estudantes. Assim, a inclusão passa a ser entendida como compromisso do sistema educacional em seu conjunto, e não apenas como responsabilidade de serviços especializados.

Entretanto, embora essas políticas representem avanços importantes no plano legal e institucional, sua implementação enfrenta desafios expressivos. A existência de uma legislação inclusiva, por si só, não assegura a transformação imediata das práticas escolares. Muitas vezes, observa-se um descompasso entre o que os documentos normativos preveem e as condições concretas encontradas nas escolas. Isso revela que a efetivação da inclusão depende não apenas de diretrizes formais, mas também de mudanças estruturais, pedagógicas e culturais. Sob essa perspectiva, a inclusão não depende exclusivamente da formulação de políticas públicas, mas da transformação da cultura escolar, das relações institucionais e das práticas pedagógicas cotidianas. Uma escola inclusiva precisa rever concepções cristalizadas sobre aprendizagem, normalidade, desempenho e sucesso escolar. Precisa também construir formas mais flexíveis de organização curricular, estratégias diversificadas de ensino e processos avaliativos menos classificatórios e mais comprometidos com o acompanhamento das trajetórias de aprendizagem.

Por isso, mesmo diante dos avanços legais conquistados, persistem dificuldades significativas relacionadas à infraestrutura escolar, à formação docente, à organização curricular e à própria gestão das redes de ensino. Em muitas escolas, ainda faltam recursos de acessibilidade, materiais adequados, apoio especializado e condições institucionais para o planejamento coletivo. Do mesmo modo,

muitos professores não tiveram, em sua formação inicial ou continuada, oportunidades suficientes para aprofundar conhecimentos sobre educação inclusiva, diferenciação pedagógica e estratégias de mediação voltadas à diversidade.

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O currículo ocupa lugar central no debate sobre inclusão escolar porque não constitui apenas uma lista de conteúdos ou uma sequência de objetivos de ensino, mas um dispositivo de seleção cultural, organização do conhecimento e produção de trajetórias escolares. Como lembra Sacristán (2000), o currículo expressa opções históricas, sociais e políticas sobre o que deve ser ensinado, a quem, de que modo e com quais critérios de legitimidade. Por isso, discutir inclusão implica questionar não apenas o acesso dos estudantes à escola, mas também o modo como o conhecimento escolar é organizado, distribuído e validado no interior dela.

Nessa perspectiva, currículos rígidos e padronizados tendem a reforçar processos de exclusão porque se estruturam a partir de uma lógica homogeneizadora, orientada por percursos únicos, tempos uniformes e expectativas generalizadas de aprendizagem. Quando a escola opera com um modelo único de aluno e com formas fixas de ensinar e avaliar, a diferença passa a ser percebida como desvio, insuficiência ou problema. A exclusão, portanto, não decorre apenas das condições individuais dos estudantes, mas também da incapacidade institucional de reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo.

A flexibilização curricular, nessa perspectiva, não significa simplificação ou empobrecimento do conhecimento, mas a construção de diferentes mediações, linguagens, recursos, tempos e estratégias que assegurem a todos o direito de acessar o patrimônio cultural escolar. (MANTOAN, 2003)

Essa compreensão aproxima-se também da noção de remoção de barreiras presente na literatura da educação inclusiva. Quando o currículo é tratado como percurso fixo e indiferente às condições concretas dos sujeitos, ele se converte em mecanismo de seleção. Ao contrário, quando se organiza de modo flexível e responsivo, passa a funcionar como mediação para a participação e a aprendizagem. Assim, a inclusão curricular não supõe reduzir a exigência formativa, mas ampliar as possibilidades de entrada, permanência e construção de sentido no processo de aprender.

A avaliação, por sua vez, integra esse mesmo campo problemático. Se o currículo define o que conta como conhecimento legítimo, a avaliação estabelece quais aprendizagens serão reconhecidas, valorizadas ou sancionadas. Por isso, modelos avaliativos centrados exclusivamente na classificação, na mensuração de resultados e na comparação entre desempenhos tendem a reforçar desigualdades, uma vez que frequentemente ignoram os processos, os contextos e as condições reais em que a aprendizagem se desenvolve. Nessa lógica, a avaliação opera mais como filtro e hierarquização do que como mediação pedagógica.

Em contraposição a essa racionalidade classificatória, Hoffmann (2005) propõe a avaliação mediadora, entendida como ação dialógica e interpretativa voltada à reorganização do saber. Nessa concepção, avaliar não é sentenciar, medir ou rotular, mas acompanhar o percurso do estudante, interpretar suas manifestações de aprendizagem e produzir intervenções que favoreçam avanços. A avaliação deixa, assim, de ser mero mecanismo de verificação terminal e passa a integrar o próprio movimento do ensinar e do aprender.

A contribuição de Freire (1996) aprofunda esse debate ao afirmar que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Embora sua obra não se organize em torno de uma teoria técnica da avaliação, sua pedagogia oferece uma base decisiva para repensá-la. Se ensinar exige abertura ao diálogo, respeito aos saberes dos educandos e compromisso com sua humanização, então a avaliação não pode reduzir-se à mensuração de respostas corretas. Ela precisa constituir-se como prática reflexiva, ética e problematizadora, comprometida com a compreensão dos percursos de aprendizagem e com a revisão permanente da ação docente.

Assim, a inclusão escolar demanda uma

revisão teórica e prática da relação entre currículo, avaliação e docência. Quando articulados sob uma perspectiva democrática, esses elementos podem contribuir para uma escola que não apenas recebe a diversidade, mas a reconhece como fundamento da experiência educativa. Quando permanecem subordinados a lógicas padronizadoras e seletivas, ao contrário, tornam-se dispositivos de reprodução das desigualdades. A construção de práticas pedagógicas inclusivas, portanto, requer compreender que o direito à aprendizagem depende não só de marcos legais, mas da transformação efetiva das formas de ensinar, avaliar e organizar o conhecimento escolar.

A MEDIAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA

A mediação docente constitui elemento central para a efetivação da inclusão escolar, pois é no cotidiano das interações pedagógicas que os princípios da educação inclusiva se materializam ou, ao contrário, se fragilizam. Embora políticas públicas, marcos legais e diretrizes curriculares sejam fundamentais para sustentar o direito à educação, é na sala de aula, nas escolhas didáticas, nos modos de interação e nos processos de acompanhamento da aprendizagem que a inclusão ganha concretude.

A centralidade da mediação docente pode ser compreendida à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), segundo a qual o desenvolvimento humano não ocorre de forma natural ou isolada, mas por meio das interações sociais e da apropriação da cultura. Para o autor, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se mediadas por instrumentos, signos e relações sociais, o que atribui ao trabalho educativo um papel decisivo. O professor, nessa abordagem, não é apenas transmissor de conteúdos, mas sujeito que organiza situações de aprendizagem, propõe mediações e cria condições para que o estudante avance para além do que realizaria sozinho. A noção de zona de desenvolvimento proximal é particularmente importante para a educação inclusiva, porque desloca o olhar de uma concepção fixa de capacidade para uma compreensão dinâmica do desenvolvimento, centrada nas possibilidades de aprendizagem que emergem na interação com o outro.

Essa contribuição teórica é fundamental para romper com visões deficitárias que, historicamente, marcaram a escolarização de estudantes considerados “diferentes”. Em vez de definir o aluno a partir de suas limitações, a perspectiva vygotskiana convida a pensar nas potencialidades que podem ser mobilizadas mediante intervenções pedagógicas qualificadas. Nessa lógica, a inclusão escolar exige que o professor reconheça os diferentes pontos de partida dos estudantes e atue como mediador de processos de significação, participação e aprendizagem, oferecendo apoios, organizando interações e construindo percursos pedagógicos que ampliem as possibilidades de desenvolvimento.

A mediação docente, contudo, não se reduz a uma dimensão técnica ou metodológica. Ela é também profundamente ética e política. É nesse ponto que a contribuição de Paulo Freire se torna decisiva. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 1996, p. 47), o autor desloca a docência de uma lógica bancária e transmissiva para uma prática dialógica, problematizadora e comprometida com a humanização. Na perspectiva freireana, ensinar implica reconhecer o estudante como sujeito de saber, respeitar sua historicidade, sua linguagem, sua experiência e sua capacidade de participar ativamente do processo educativo.

Essa compreensão é especialmente relevante para a educação inclusiva, pois impede que a diferença seja tratada como falta ou desvio. A mediação docente inclusiva, nessa direção, exige escuta, sensibilidade pedagógica, acolhimento das singularidades e disposição para construir, com os estudantes, condições reais de participação. O compromisso ético do professor se expressa justamente na recusa de práticas excludentes, classificatórias ou homogeneizadoras, substituindo-as por formas de ensino que reconheçam a diversidade como valor constitutivo da experiência escolar.

Sob esse enfoque, a prática educativa inclusiva requer que o professor desenvolva estratégias pedagógicas capazes de atender

às diferentes necessidades dos estudantes sem reduzir o currículo nem empobrecer a experiência de aprendizagem. Isso implica compreender que ensinar de forma inclusiva não signifca individualizar excessivamente o ensino ou criar percursos paralelos e segregados, mas diversifcar as mediações pedagógicas para garantir o acesso comum ao conhecimento. A mediação inclusiva pressupõe, portanto, a construção de ambientes de aprendizagem fexíveis, responsivos e abertos à pluralidade dos modos de aprender.

Entre as estratégias que favorecem essa perspectiva, destaca-se, em primeiro lugar, o uso de recursos pedagógicos variados, pois a multiplicidade de linguagens, suportes e materiais amplia as possibilidades de participação dos estudantes. Quando o professor utiliza diferentes formas de apresentar o conhecimento — oral, visual, escrita, corporal, tecnológica, lúdica —, rompe com a lógica de uma única via de acesso ao conteúdo e cria condições mais equitativas para a aprendizagem.

Em segundo lugar, o trabalho colaborativo constitui dimensão importante da mediação inclusiva. A aprendizagem, entendida como processo social, fortalece-se quando a sala de aula se organiza como espaço de cooperação, trocas e construção compartilhada de sentidos.

A adaptação de atividades, por sua vez, precisa ser compreendida de forma crítica. Em uma perspectiva inclusiva, adaptar não signifca simplifcar indiscriminadamente ou oferecer tarefas empobrecidas a determinados alunos, mas reorganizar objetivos, recursos, tempos e modos de participação de forma a manter o estudante vinculado ao processo comum de aprendizagem.

Do mesmo modo, a avaliação formativa assume papel decisivo na mediação docente inclusiva. Quando articulada ao acompanhamento contínuo do percurso dos estudantes, a avaliação deixa de ser instrumento de seleção e passa a funcionar como prática de compreensão e regulação da aprendizagem. Avaliar formativamente signifca observar processos, interpretar produções, identifcar barreiras, oferecer devolutivas e reorganizar o ensino a partir das evidências que emergem no cotidiano. Em uma escola inclusiva, a avaliação precisa servir à aprendizagem, e não à exclusão; precisa ajudar o professor a compreender como os estudantes aprendem e que mediações são necessárias para favorecer seus avanços.

A mediação docente também deve ser compreendida no interior de uma rede mais ampla de responsabilidades. O professor é agente fundamental da inclusão, mas sua ação se fortalece quando articulada a políticas públicas consistentes e a uma cultura escolar que compartilhe o compromisso com o direito de aprender de todos os estudantes. A gestão escolar, nesse quadro, tem papel decisivo ao promover espaços de formação, planejamento colaborativo, acompanhamento pedagógico e construção de uma cultura institucional menos excludente. Da mesma forma, os sistemas de ensino precisam assegurar condições materiais e pedagógicas para que a inclusão não permaneça apenas no plano do discurso.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar dos avanços legais e normativos conquistados nas últimas décadas, a inclusão escolar ainda enfrenta desafos signifcativos no contexto contemporâneo. A existência de marcos jurídicos que reconhecem o direito à educação para todos representa um passo fundamental, mas não garante, por si só, a efetivação de práticas escolares inclusivas. Entre os principais desafos, destacam-se as desigualdades socioeconômicas, a insufciência de recursos educacionais, a formação docente limitada e a pressão por resultados em avaliações externas. Esses elementos não atuam de forma isolada; ao contrário, articulam-se e produzem efeitos diretos sobre as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes.

As desigualdades socioeconômicas constituem um dos maiores entraves para a efetivação da inclusão, pois condicionam de maneira decisiva as trajetórias escolares dos estudantes. Crianças e jovens oriundos de contextos de pobreza, vulnerabilidade social, insegurança alimentar, trabalho precoce ou baixa oferta de bens culturais tendem a

enfrentar mais barreiras para permanecer e aprender na escola.

Além disso, a insuficiência de recursos educacionais compromete a construção de ambientes efetivamente inclusivos. Muitas escolas ainda enfrentam precariedades relacionadas à infraestrutura física, à acessibilidade, à disponibilidade de materiais pedagógicos, ao uso de tecnologias assistivas, ao atendimento especializado e à oferta de equipes de apoio.

Outro desafio importante refere-se à formação docente limitada para atuar em contextos marcados pela diversidade. Em muitas situações, os professores não tiveram, em sua formação inicial, oportunidades suficientes para aprofundar conhecimentos sobre educação inclusiva, diferenciação pedagógica, acessibilidade curricular, avaliação formativa e mediação da aprendizagem em grupos heterogêneos.

Somado a isso, a pressão por resultados em avaliações externas introduz novas tensões no campo da inclusão escolar. Em sistemas educacionais fortemente orientados pela lógica do desempenho, da produtividade e dos indicadores padronizados, a escola tende a organizar seu trabalho com foco em metas, rankings e resultados mensuráveis. Essa racionalidade pode entrar em conflito com a perspectiva inclusiva, uma vez que favorece práticas homogeneizadoras, currículos estreitos e formas de ensino voltadas à preparação para testes, em detrimento da atenção aos diferentes ritmos, necessidades e percursos de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Saviani (2007) oferece uma contribuição importante ao afirmar que a educação não pode ser analisada isoladamente das condições sociais em que se insere. Para o autor, as desigualdades educacionais refletem, em larga medida, as desigualdades estruturais da sociedade. Essa compreensão é fundamental porque impede leituras reducionistas que atribuem exclusivamente à escola ou ao professor a responsabilidade pelos impasses da inclusão. Se a educação reproduz contradições sociais mais amplas, então a luta por uma escola inclusiva precisa estar articulada à luta por justiça social, redução das desigualdades e ampliação dos direitos.

Por isso, a efetivação da inclusão escolar demanda políticas educacionais articuladas com políticas sociais mais amplas. Não basta garantir matrícula ou propor adaptações pontuais; é necessário integrar ações nas áreas de assistência social, saúde, transporte, alimentação, proteção à infância e apoio às famílias. A inclusão só se fortalece quando o direito à educação é compreendido em conexão com outros direitos fundamentais e quando a escola deixa de ser vista como única responsável por resolver problemas que têm origem em desigualdades estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do direito à educação a partir do binômio inclusão/exclusão evidencia que a democratização do acesso à escola, embora represente conquista histórica fundamental, não garante, por si só, a efetivação de uma educação de qualidade para todos. O ingresso no espaço escolar constitui apenas uma das dimensões do direito à educação. Para que esse direito se concretize plenamente, é necessário assegurar condições reais de permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, o que exige ultrapassar concepções restritas de inclusão centradas apenas na matrícula ou na presença física na escola.

Ao longo da discussão, tornou-se evidente que a inclusão escolar não pode ser compreendida como ação pontual ou medida compensatória dirigida apenas a determinados grupos, mas como princípio estruturante de uma escola democrática. Pensar a educação inclusiva significa questionar práticas pedagógicas homogeneizadoras, currículos rígidos, processos avaliativos classificatórios e culturas institucionais que, muitas vezes, produzem exclusão no interior da própria escola. Nesse sentido, a exclusão não se manifesta apenas quando o estudante está fora da escola, mas também quando, estando dentro dela, não encontra condições efetivas de participação, reconhecimento e aprendizagem.

Embora o Brasil tenha avançado significativamente na construção de marcos legais e políticas educacionais voltadas à inclusão, persistem desafios importantes relaciona-

dos à implementação dessas políticas e às condições concretas de trabalho nas escolas. As dificuldades relativas à formação docente, à insuficiência de recursos, à precariedade de infraestrutura, à organização curricular e à pressão por resultados demonstram que o reconhecimento normativo do direito à educação não elimina, de forma automática, os obstáculos históricos e estruturais que atravessam a realidade educacional brasileira. Assim, a distância entre o plano legal e o plano da prática continua sendo uma das tensões centrais no campo da educação inclusiva.

Nesse cenário, a mediação docente assume papel central, uma vez que é no cotidiano das práticas pedagógicas que os princípios da inclusão podem ganhar materialidade. O professor atua como agente fundamental na construção de experiências educativas que reconheçam, acolham e valorizem a diversidade dos estudantes. Sua ação, entretanto, não deve ser entendida como responsabilidade isolada ou individualizada, mas como parte de uma rede mais ampla de condições institucionais e políticas. A prática inclusiva exige planejamento, intencionalidade pedagógica, diversificação metodológica, acompanhamento contínuo da aprendizagem e compromisso ético com os sujeitos da educação. Exige, igualmente, apoio da gestão escolar, trabalho coletivo e políticas públicas consistentes que sustentem o exercício da docência em contextos de diversidade.

Desse modo, conclui-se que a efetivação do direito à educação depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar e prática pedagógica, bem como do fortalecimento da formação docente e da valorização da diversidade como princípio educativo. Mais do que garantir acesso, trata-se de construir uma escola capaz de reconhecer as diferenças não como problema, mas como dimensão constitutiva do processo educativo. Isso implica transformar concepções, reorganizar práticas e enfrentar barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS INTERAÇÕES NO BERÇÁRIO E A ARTE COMO LINGUAGEM DO DESENVOLVIMENTO E DA AFETIVIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA

RESUMO

Este artigo discute a importância das interações no berçário e da arte como linguagem essencial para o desenvolvimento integral e afetivo dos bebês na Educação Infantil, considerando também a valorização da diversidade cultural, com ênfase nas culturas africana e indígena. Parte-se do pressuposto de que a primeira infância constitui uma etapa decisiva para a formação da subjetividade, dos vínculos emocionais e das bases da aprendizagem, sendo as interações sensíveis e as experiências estéticas elementos centrais nesse processo. Fundamentado nas contribuições de Vygotsky (1998), Wallon (2007) e Pikler (2019), bem como nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o estudo analisa como as experiências artísticas — envolvendo sons, cores, movimentos, texturas, grafismos, cantos e narrativas — favorecem a comunicação, a expressão emocional, a construção de vínculos e os processos iniciais de significação e aprendizagem dos bebês, ao mesmo tempo em que ampliam seu repertório simbólico e cultural.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório, baseada na análise de obras teóricas, documentos legais e produções científicas da área da Educação Infantil. Discute-se o papel do educador como mediador sensível das interações, das experiências artísticas e dos conteúdos culturais, respeitando o ritmo, a autonomia e a singularidade de cada criança, bem como a importância da representatividade e do reconhecimento positivo das identidades étnico-raciais desde a primeira infância.

O artigo também problematiza os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil no contexto brasileiro, como a escassez de materiais artísticos e pedagógicos representativos da diversidade étnica, a superlotação das salas, a precariedade da estrutura física das instituições, a ausência de espaços naturais e a carência de formação continuada específica para o trabalho com bebês e com a temática étnico-racial. Conclui-se que, apesar das adversidades estruturais e institucionais, as interações sensíveis mediadas pela arte e pela valorização da diversidade cultural constituem um eixo fundamental para a promoção do desenvolvimento infantil, da afetividade e da aprendizagem significativa. Defende-se, por fim, a necessidade de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho, investimento em infraestrutura, materiais e formação docente, de modo a garantir o direito dos bebês a uma educação humanizadora, antirracista, sensível e de qualidade desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: berçário; interações; arte; diversidade cultural; culturas africana e indígena; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

O berçário configura-se como o primeiro espaço coletivo de socialização de muitas crianças, sendo um ambiente fundamental para a construção das primeiras formas de interação, comunicação e vínculo afetivo. É nesse contexto que os bebês iniciam a descoberta do outro, do ambiente e de si mesmos, por meio de experiências mediadas pelo cuidado, pela escuta sensível e pelas relações estabelecidas com os adultos e com os pares. Essas interações constituem a base do desenvolvimento integral, uma vez que influenciam diretamente os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e corporais da criança. Nesse cenário, a arte emerge como uma linguagem potente e essencial para a promoção de interações significativas no berçário. Antes do domínio da linguagem verbal, os bebês expressam-se por meio de gestos, sons, movimentos e explorações sensoriais, formas de comunicação que dialogam diretamente com as linguagens artísticas. A arte, portanto, possibilita vivências que integram sensibilidade, criatividade e afetividade, favorecendo o fortalecimento dos vínculos e

a ampliação das experiências de aprendizagem na primeira infância.

Historicamente, o atendimento a bebês em instituições de ensino foi marcado por uma visão meramente assistencialista e higienista, focada apenas na sobrevivência física. No entanto, a concepção contemporânea de Educação Infantil, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e consolidada pela BNCC (2018), rompe com esse paradigma ao estabelecer que o 'educar' e o 'cuidar' são dimensões indissociáveis. Nesse sentido, o berçário deixa de ser um lugar de espera para se tornar um espaço de direitos, onde a estética e a sensibilidade devem mediar todas as ações cotidianas." Entretanto, apesar da relevância reconhecida da arte na Educação Infantil, os profissionais que atuam nos berçários enfrentam inúmeros desafios no cotidiano escolar. A precarização das condições de trabalho, a falta de materiais adequados, a sobrecarga de turmas e a ausência de espaços amplos e naturais dificultam a realização de práticas pedagógicas que valorizem a expressão artística e as interações de qualidade, comprometendo o desenvolvimento pleno das crianças. Diante desse contexto, este artigo propõe refletir sobre as interações no berçário e o papel da arte como mediadora do desenvolvimento e da afetividade, considerando tanto suas potencialidades quanto os obstáculos enfrentados pelos educadores. Busca-se, assim, evidenciar a necessidade de políticas públicas e de condições institucionais que assegurem ambientes dignos, sensíveis e estimulantes para as crianças e os profissionais da primeira

infância.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada na análise de produções teóricas e documentos oficiais relacionados à Educação Infantil, às interações no berçário e à arte como linguagem do desenvolvimento. A reflexão proposta fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos da área, buscando articular teoria e prática pedagógica no contexto da primeira infância.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória. Segundo a literatura acadêmica, a pesquisa bibliográfica permite o levantamento de conhecimentos já sistematizados em livros, artigos científicos e documentos oficiais. Para a construção deste artigo, foram selecionadas obras referenciais de Lev Vygotsky, Henri Wallon e Emmi Pikler, buscando articular suas teorias com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o estudo fundamentou- se na análise das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, com o objetivo de discutir a implementação da diversidade cultural africana e indígena no contexto específico do berçário.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento humano é um processo social e histórico, construído nas interações entre o sujeito e o meio. No berçário, essas interações acontecem de forma espontânea, por meio de gestos, sons, olhares e toques, sendo mediadas pelo educador, que atua como facilitador das aprendizagens. A arte, nessa perspectiva, é uma linguagem simbólica que permite ao bebê expressar suas emoções e pensamentos, mesmo antes do domínio da fala.

3.2 Wallon (2007), o desenvolvimento da criança é indissociável das emoções e das experiências afetivas. A arte, ao envolver o corpo, o movimento e a imaginação, favorece a expressão emocional e a construção do equilíbrio interno.

3.3 Emmi Pikler (2019) enfatiza que o respeito ao ritmo individual e à autonomia do bebê é essencial: o educador deve garantir um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que permita a exploração livre e sensorial.

3.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também reconhece a importância das interações e das experiências

estéticas na primeira infância, definindo o campo “Traços, sons, cores e formas” como essencial para o desenvolvimento da sensibilidade e da

imaginação. No entanto, transformar essas orientações em prática concreta depende diretamente das condições estruturais e humanas oferecidas às instituições de Educação Infantil.

Ao articular as contribuições de Vygotsky, Wallon e Pikler, compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo interação social, afetividade e autonomia. Enquanto Vygotsky (1998) destaca o papel mediador do outro na construção das funções psicológicas, Wallon (2007) evidencia que a emoção é o eixo organizador das primeiras aprendizagens. Pikler (2019), por sua vez, reforça a importância de um ambiente que respeite o tempo e o movimento do bebê, permitindo que as interações aconteçam de forma livre e significativa. Nesse sentido, a prática pedagógica no berçário exige sensibilidade, intencionalidade e respeito à singularidade de cada criança.

Para Vygotsky (1998), o professor atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo o mediador que oferece o suporte necessário para que o bebê realize novas descobertas sensoriais. Já na perspectiva de Wallon (2007), a criança no estágio impulsivo-emocional utiliza o corpo como principal meio de interação; portanto, a arte não é um adendo, mas a própria ferramenta de comunicação desse bebê com o mundo.

Emmi Pikler (2019), por sua vez, traz a importância da liberdade de movimento: no berçário, o 'fazer artístico' deve ser livre, sem modelos prontos, respeitando o tempo de exploração de cada materialidade pela criança.

4 A ARTE E AS INTERAÇÕES NO BERÇÁRIO: ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A arte no berçário amplia as possibilidades de interação e comunicação entre bebês e educadores. As experiências artísticas — como pintura com materiais naturais, exploração de sons, manipulação de texturas ou brincadeiras com elementos da natureza — estimulam os sentidos e o vínculo afetivo. Cada gesto do educador, ao oferecer materiais ou acompanhar o processo criativo, é uma oportunidade de escuta e diálogo não verbal. Entretanto, no contexto brasileiro, muitos desses processos são comprometidos por fatores estruturais e institucionais. A falta de acesso a materialidades artísticas — como tintas atóxicas, instrumentos musicais simples, argila, tecidos e livros ilustrados — limita a expressão das crianças e reduz as possibilidades de experimentação. Em muitas unidades, os professores precisam improvisar com recursos recicláveis ou doações, o que, embora demonstre criatividade, evidencia a carência de investimentos públicos. Outro desafio recorrente é a superlotação das salas. Turmas com um número excessivo de bebês dificultam o acompanhamento individualizado e o estabelecimento de vínculos afetivos, que são essenciais nessa faixa etária. O educador, muitas vezes responsável por um grande grupo, não consegue oferecer atenção e acolhimento suficientes para garantir interações significativas.

Além disso, a estrutura física precária de muitas instituições — com salas pequenas, pouca

ventilação, iluminação insuficiente e ausência de espaços externos — compromete o bem- estar das crianças e o trabalho pedagógico. A falta de contato com a natureza, por sua vez, restringe experiências sensoriais fundamentais. Brincar com água, areia, folhas ou observar o movimento do vento e dos insetos são vivências que despertam curiosidade, percepção estética e vínculos com o meio ambiente, mas que muitas vezes não são possíveis nos espaços urbanos fechados. Mesmo diante dessas adversidades, os educadores da Educação Infantil demonstram compromisso e sensibilidade. Através da arte, buscam ressignificar os espaços, criar ambientes acolhedores e estimular a imaginação das crianças. O desafio está em transformar o cotidiano do berçário em um espaço de vida, aprendizado e afeto, mesmo em contextos limitados — tarefa que exige formação continuada,

apoio institucional e valorização profissional.

5 INTERAÇÕES E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998) estabelece que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — como pensamento, linguagem e imaginação — é resultado das interações sociais. No berçário, o bebê aprende e se desenvolve por meio do contato com o outro, construindo significados através de gestos, sons e expressões corporais. O educador, nesse processo, é mediador, promovendo experiências que ampliam a comunicação e fortalecem vínculos.

Wallon (2007) complementa essa visão ao afirmar que o afeto é a base do desenvolvimento cognitivo. Para ele, emoção e razão caminham juntas, e as primeiras relações afetivas determinam a qualidade das aprendizagens futuras. Assim, o vínculo entre bebê e educador é mais que uma relação de cuidado: é uma experiência educativa e fundadora da subjetividade.

Pikler (2019) acrescenta que o respeito ao tempo e à autonomia do bebê é essencial. As interações precisam acontecer de modo livre, em ambientes seguros e acolhedores, permitindo que a criança explore o espaço, os objetos e as pessoas ao seu redor. Essa liberdade é, também, uma forma de arte em movimento — um processo criativo e expressivo da vida cotidiana. As interações no berçário não se limitam a momentos de cuidado ou socialização, mas configuram-se como experiências fundadoras da constituição psíquica, emocional e social do bebê. É por meio dessas relações que a criança constrói sentidos sobre si e sobre o mundo, internalizando formas de comunicação, afeto e pertencimento. Assim, o cotidiano do berçário deve ser compreendido como um espaço educativo intencional, no qual cada gesto, olhar e resposta do adulto assume caráter pedagógico.

6 A ARTE COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A arte, na perspectiva de Lowenfeld e Britain (1970), é uma das formas mais ricas de expressão humana e deve estar presente desde os primeiros anos de vida. Para as crianças pequenas, as experiências artísticas — como pintura, música, movimento e manipulação de materiais — não são apenas atividades, mas modos de pensar e de sentir o mundo. A BNCC (2018) reconhece a arte como campo de experiência fundamental (“Traços, sons, cores e formas”), indicando que ela contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da imaginação. Ao proporcionar experiências estéticas e sensoriais, o educador amplia as formas de comunicação dos bebês e fortalece suas relações interpessoais. Pesquisadores contemporâneos, como Barbosa (2012), defendem que a arte na Educação Infantil deve ser vivida como processo, e não como produto. O foco está na experiência — na textura das tintas, no som dos instrumentos, no gesto, no olhar e no movimento. Quando os bebês participam dessas vivências, eles interagem com o mundo e com os outros de maneira significativa, construindo aprendizagens que integram corpo, emoção e pensamento. Nesse sentido, a arte no berçário não se limita a uma atividade complementar, mas constitui um direito da criança e um meio legítimo de expressão, comunicação e participação no mundo social desde os primeiros anos de vida.

7 DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: MATERIALIDADES, ESTRUTURA E NATUREZA

Apesar das contribuições teóricas e das orientações legais, os profissionais da Educação Infantil enfrentam inúmeros desafios que dificultam a concretização de práticas artísticas e interativas no berçário. Um dos principais obstáculos é a falta de acesso a materiais pedagógicos e artísticos. Muitas instituições não dispõem de recursos básicos como tintas, pincéis, papéis resistentes, instrumentos musicais ou objetos naturais para exploração. Essa carência limita o trabalho com a arte e impede que os bebês experimentem diferentes linguagens expressivas. O educador, por sua vez, precisa improvisar, reutilizar materiais recicláveis e contar com sua criatividade para oferecer experiências significativas. Outro desafio é a

superlotação das turmas. Em muitas creches públicas, o número de bebês por educador é elevado, o que compromete a qualidade do vínculo afetivo e a atenção individualizada. A sobrecarga emocional e física dos profissionais afeta diretamente a intencionalidade pedagógica, reduzindo o tempo de observação e de interação sensível com cada

criança.
As condições estruturais precárias de muitas unidades de Educação Infantil — com salas pequenas, ventilação insuficiente, ausência de espaços externos e mobiliário inadequado —

dificultam o trabalho com atividades artísticas. A falta de contato com a natureza é outro ponto crítico: espaços abertos, gramados, árvores e áreas para exploração sensorial são raros em muitas creches urbanas. Essa ausência empobrece a experiência estética e sensorial das crianças, restringindo o contato com os elementos naturais (água, areia, folhas, luz, vento) que são fundamentais para o desenvolvimento perceptivo e emocional. Essas dificuldades revelam um problema mais amplo: a desvalorização histórica da Educação Infantil no Brasil, marcada pela falta de investimentos e pelo baixo reconhecimento do trabalho docente com bebês. A ausência de políticas efetivas de formação continuada, infraestrutura e condições de trabalho adequadas reflete a contradição entre o discurso da importância da primeira infância e a realidade vivida nas instituições. A dificuldade de garantir experiências artísticas e interações de qualidade no berçário revela uma contradição histórica: embora a primeira infância seja reconhecida legalmente como etapa fundamental da educação básica, ainda persiste a desvalorização das práticas pedagógicas voltadas aos bebês. A ausência de investimentos em infraestrutura, materiais e formação docente evidencia que o direito à educação, à arte e à experiência estética desde o nascimento ainda não se concretiza plenamente para todas as crianças. Observa-se um abismo entre o que as leis propõem e o que a estrutura física das instituições permite. A superlotação das salas é um entrave direto à afetividade: quando um educador possui um número excessivo de bebês, a interação sensível é frequentemente substituída por uma rotina mecânica de higiene. Além disso, a arquitetura das unidades educacionais — muitas vezes 'caixas de concreto' sem jardins ou áreas externas — priva a criança do contato com os elementos da natureza (água, terra, folhas), que são as primeiras e mais potentes ferramentas artísticas do ser humano.

8 ARTE, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BERÇÁRIO

A valorização da diversidade cultural não deve ser um tema isolado ou comemorativo, mas sim uma presença constante nas interações cotidianas. Inserir referências africanas e indígenas no berçário é um ato político e pedagógico de descolonização do olhar. Isso se materializa através de:

- Materialidades Naturais: O uso de pigmentos extraídos da natureza (como urucum e açafrão) e argila, que dialogam com os saberes indígenas.
- Musicalidade e Ancestralidade: A introdução de instrumentos de percussão, maracás e cantos tradicionais que fujam do repertório comercial eurocêntrico.
- Representatividade Visual: A garantia de que o bebê interaja com bonecas negras e indígenas, tecidos com estampas étnicas e grafismos ancestrais,

permitindo que o reconhecimento positivo da identidade ocorra desde os primeiros meses de vida.
A beleza e a estética não são elementos secundários na formação do ser humano. No caso da população negra e indígena, a estética é um campo de resistência e de afirmação de uma identidade que foi historicamente negada. Trabalhar isso desde a primeira infância, por meio de materiais, imagens e artes que reflitam a diversidade do povo brasileiro, é garantir que a criança construa uma autoimagem positiva e um respeito profundo pela alteridade (GOMES, 2017, p. 84).

9 A RIQUEZA DE POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO DA CIDADE E OS LIMITES ESTRUTURAIS DAS UNIDADES EDUCACIONAIS

O currículo da cidade, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece a infância como um tempo de experiências, interações e múltiplas linguagens, valorizando a sensibilidade, a expressão artística e o protagonismo das crianças desde os primeiros anos de vida. No âmbito da Educação Infantil, o documento curricular apresenta orientações que ampliam as possibilidades pedagógicas no berçário, ao incentivar práticas que envolvem a arte, o corpo, o brincar e a exploração sensorial como dimensões fundamentais do desenvolvimento integral.

Sob essa perspectiva, o currículo oferece um referencial potente para a atuação docente, ao compreender a arte como linguagem essencial para a construção de vínculos, a comunicação e a ampliação das experiências estéticas e afetivas dos bebês. As propostas curriculares apontam para a importância de ambientes que favoreçam a interação, a experimentação e o contato com diferentes materialidades, reafirmando o direito das crianças a vivências significativas e humanizadoras. Entretanto, observa-se que a concretização dessas orientações curriculares, em determinados contextos da rede pública, encontra limites relacionados às condições estruturais das unidades educacionais. Em algumas realidades, a disponibilidade restrita de espaços amplos, áreas externas e ambientes naturais pode dificultar a implementação plena de propostas que envolvam movimento, exploração do ambiente e experiências artísticas diversificadas.

Essas limitações espaciais não anulam a intencionalidade pedagógica do currículo, mas evidenciam a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura e organização dos espaços educativos, de modo a ampliar as possibilidades de vivências propostas. A Educação Infantil, especialmente no berçário, demanda ambientes que favoreçam o corpo em ação, a curiosidade e a interação sensível com o entorno, aspectos fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos bebês. Dessa forma, a efetivação das orientações curriculares pressupõe uma articulação entre propostas pedagógicas e condições materiais adequadas. Garantir espaços educativos que

dialoguem com o currículo representa um passo essencial para o fortalecimento das práticas docentes e para a consolidação da arte e das interações como direitos das crianças na primeira infância.

9.1 CAMINHOS POSSÍVEIS: ARTE, SENSIBILIDADE E RESISTÊNCIA

Mesmo diante dos desafios, muitos educadores têm transformado o cotidiano do berçário por meio da arte e da escuta sensível. A arte, nesse contexto, torna-se uma forma de resistência e de humanização. Ao propor experiências artísticas simples — como a pintura com tintas naturais, o uso de instrumentos feitos de materiais reaproveitados ou a contação de histórias com elementos da natureza — o educador promove momentos de prazer, descoberta e vínculo. Essas práticas revelam que a arte não depende exclusivamente de recursos sofisticados, mas de intencionalidade pedagógica, sensibilidade e compromisso ético com a infância. Cada gesto, cada olhar e cada cor compartilhada constituem formas de expressão e comunicação entre bebê e adulto. Promover o acesso à arte no berçário é também um ato político: é garantir o direito à expressão, à beleza e à experimentação desde o início da vida. Assim, políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho, espaços adequados e formação continuada são urgentes para que o potencial das interações e da arte se realize plenamente.

O currículo da cidade e o protagonismo do bebê

O Currículo da Cidade de São Paulo, em harmonia com a BNCC, vê a infância como tempo de múltiplas linguagens. Ele reforça que o bebê é um sujeito potente e curioso. No entanto, a efetivação deste currículo depende de que o espaço escolar seja organizado como um 'terceiro educador'. Sem ambientes que favoreçam o movimento e o acesso autônomo aos materiais artísticos, o protagonismo do bebê torna-se um conceito abstrato, distante da realidade prática das unidades educacionais.

9.2 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA NO BERÇÁRIO

A pesquisa no cotidiano do berçário não se limita apenas ao levantamento bibliográfico, mas estende-se à observação atenta das "cem linguagens" das crianças, conceito amplamente difundido por Loris Malaguzzi. A documentação pedagógica surge, então, como uma ferramenta de investigação científica para o educador. Documentar não é meramente registrar eventos ou tirar fotos para murais decorativos; trata-se de um processo de escuta ética e estética que busca dar visibilidade aos processos de aprendizagem dos

bebês.

Ao registrar como um bebê interage com uma nova pigmentação natural ou como ele reage ao som de um instrumento de percussão africano, o educador está colhendo dados para sua prática. Essa "pedagogia da escuta" permite que o professor analise as hipóteses que os bebês constroem sobre o mundo. Conforme aponta Oliveira (2012), a documentação permite que o professor reflita sobre sua própria ação, transformando o berçário em um laboratório de experiências humanas. Quando o educador revisita seus registros, ele consegue identificar avanços na autonomia (Pikler) e nas trocas afetivas (Wallon), consolidando uma práxis baseada na evidência da observação e não apenas na intuição. Dessa forma, a documentação pedagógica atua como um suporte para a diversidade cultural. Ao documentar as diferentes formas como crianças de diversas origens étnicas se expressam através da arte, o educador valoriza a singularidade e combate a padronização. Esse processo investigativo é o que sustenta a qualidade da Educação Infantil, pois permite que o currículo seja vivo e adaptado às necessidades reais de cada grupo de bebês.

9.3 O BRINCAR HEURÍSTICO E OS OBJETOS DE LARGO ALCANCE: UMA ANÁLISE ESTÉTICA E SENSORIAL

Uma das formas mais potentes de pesquisa e prática artística no berçário é o chamado "Brincar Heurístico", conceito desenvolvido por Elinor Goldschmied. Essa abordagem propõe que bebês no primeiro ano de vida tenham acesso aos "Cestos de Tesouros" — coleções de objetos da natureza e da vida cotidiana que não são brinquedos plásticos industrializados. Essa prática dialoga diretamente com a necessidade de materiais naturais e com a valorização das raízes indígenas e africanas discutidas anteriormente. Ao interagir com objetos de largo alcance (pinhas, conchas, colheres de pau, tecidos de algodão, cestos de vime, sementes grandes), o bebê realiza uma pesquisa sensorial profunda. Ele testa peso, temperatura, textura e som. Do ponto de vista estético, essa exploração é o início do pensamento artístico. Diferente do brinquedo de plástico que possui apenas uma função e cores saturadas, o objeto natural é polissêmico: uma pinha pode ser uma árvore, um animal ou um pincel em uma pintura com terra. Essa abordagem exige do educador uma organização rigorosa do espaço, o que a abordagem Reggio Emilia chama de "o espaço como terceiro educador". A seleção desses materiais deve ser intencional. Ao oferecer objetos que remetam às culturas tradicionais brasileiras, o professor promove uma alfabetização estética que foge do eurocentrismo. O desafio, contudo, permanece na manutenção desses materiais e na formação dos auxiliares e professores, que muitas vezes ainda veem esses elementos como "lixo" ou "sujeira", e não como ferramentas de alta complexidade para o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores, como defendido por Vygotsky. O Brincar Heurístico é, portanto, o ponto de encontro entre a arte, a ciência e a ancestralidade no berçário.

Considerações finais

A realização desta pesquisa permitiu compreender que as interações no berçário, quando mediadas pela arte e pela valorização da diversidade cultural, deixam de ser meras rotinas de cuidado para se tornarem experiências fundadoras da subjetividade infantil. Conclui-se que o bebê, longe de ser

um sujeito passivo, é um protagonista potente que utiliza as linguagens artísticas — o som, a cor, a textura e o movimento — para significar o mundo ao seu redor. A fundamentação teórica em Vygotsky, Wallon e Pikler revelou que o desenvolvimento integral do bebê depende de um tripé essencial: a mediação social, a afetividade e o respeito à autonomia. No entanto, o estudo evidencia que a teoria só se transforma em prática transformadora quando há intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, a inclusão das culturas africana e indígena através de materialidades naturais e repertórios ancestrais mostrou-se não apenas um dever legal, mas uma ferramenta indispensável para a construção de uma educação antirracista e humanizadora desde o nascimento. Entretanto, as análises realizadas também apontam para uma contradição latente: a distância entre as diretrizes avançadas da BNCC e do Currículo da Cidade e a realidade precária de muitas unidades educacionais. A superlotação das salas, a escassez de materiais específicos e a "concretagem" dos espaços escolares, que excluem o contato com a natureza, emergem como barreiras que limitam o direito da criança à experiência estética plena. Portanto, não basta que o educador seja "criativo" ou "resiliente"; é imperativo que existam políticas públicas que garantam investimentos em infraestrutura, materiais representativos da diversidade e, sobretudo, formação continuada e condições dignas de trabalho. Somente assim as interações no berçário deixarão de ser marcadas pela urgência da rotina e passarão a ser, de fato, espaços de beleza, aprendizado e afeto. Investir na arte e na diversidade na primeira infância é, em última análise, investir na construção de uma sociedade mais empática, plural e democrática.

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, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Petrópolis: Vozes, 2017.
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. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

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

BARBIE: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E IDENTIDADE CULTURAL NO CINEMA CONTEMPORÂNEO

ALESSANDRA REGINA YABE

RESUMO
Este artigo analisa o processo de tradução intersemiótica da boneca Barbie para a linguagem cinematográfica no filme "Barbie" (2023), dirigido por Greta Gerwig. Fundamentado nos conceitos de tradução intersemiótica de Roman Jakobson e Julio Plaza, e na teoria de identidade cultural de Stuart Hall, o estudo examina como a passagem da boneca (objeto tridimensional) para o cinema (narrativa audiovisual) opera transformações profundas de significado. A análise demonstra que essa tradução ocorre em múltiplas camadas: do objeto ao sujeito consciente, da identidade singular às múltiplas vozes, da fantasia de completude à fragmentação pós-moderna. O filme não apenas transpõe um signo de um sistema semiótico a outro, mas opera uma ressignificação crítica que transforma a Barbie de ícone cultural estático em personagem que questiona sua própria condição de representação. A jornada da protagonista — de boneca perfeita em Barbielândia a humana imperfeita no mundo real — exemplifica o conceito de Hall sobre identidades fragmentadas e em constante transformação na pós-modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução intersemiótica. Identidade cultural. Cinema. Barbie. Representação

ABSTRACT
This article analyzes the intersemiotic translation process of the Barbie doll into cinematic language in the film "Barbie" (2023), directed by Greta Gerwig. Based on Roman Jakobson's and Julio Plaza's concepts of intersemiotic translation, and Stuart Hall's theory of cultural identity, the study examines how the passage from the doll (three-dimensional object) to cinema (audiovisual narrative) operates profound transformations of meaning. The analysis demonstrates that this translation occurs in multiple layers: from object to conscious subject, from singular identity to multiple voices, from fantasy of completeness to postmodern fragmentation. The film not only transposes a sign from one semiotic system to another but operates a critical resignification that transforms Barbie from a static cultural icon into a character who questions her own condition of representation. The protagonist's journey — from perfect doll in Barbieland to imperfect human in the real world — exemplifies Hall's concept of fragmented and constantly transforming identities in postmodernity.

KEYWORDS: Intersemiotic translation. Cultural identity. Cinema. Barbie. Representation

INTRODUÇÃO

A boneca Barbie, criada em 1959 pela Mattel, tornou-se um dos ícones culturais mais reconhecíveis do século XX, representando ideais de feminilidade que atravessaram gerações. Ao longo de mais de seis décadas, a boneca esteve no centro de debates sobre padrões de beleza, papéis de gênero e representatividade feminina. Como objeto cultural massivo, a Barbie funcionou como signo carregado de significados sobre o que significa ser mulher, transmitindo pedagogias específicas de gênero através de sua forma física, seus acessórios e suas narrativas de marketing.

Em 2023, a produção cinematográfica "Barbie", dirigida por Greta Gerwig, reacendeu essas discussões ao apresentar a personagem em uma jornada que questiona os próprios fundamentos de sua existência como símbolo. O filme opera uma tradução intersemiótica complexa: a boneca — objeto tridimensional, brinquedo infantil, mercadoria — é traduzida para a linguagem cinematográfica audiovisual, transformando-se em narrativa, personagem consciente, sujeito portador de voz e agência.

Roman Jakobson, em "Aspectos Linguísticos da Tradução" (1959), estabelece três categorias de tradução: intralingual (reformulação dentro da mesma língua), interlingual (tradução entre línguas diferentes) e intersemiótica ou transmutação, definida como "a

interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais" (JAKOBSON, 2007, p. 64). Posteriormente, o conceito foi ampliado para abranger a tradução entre quaisquer sistemas semióticos distintos, não apenas do verbal para o não-verbal.

Julio Plaza, em "Tradução Intersemiótica" (2003), desenvolve e aplica o conceito jakobsoniano especificamente às artes e à cultura visual. Para Plaza, a tradução intersemiótica não é mera transposição, mas um processo criativo que gera novos significados: "traduzir intersemioticamente significa criar" (PLAZA, 2003, p.39), pois cada sistema possui suas próprias possibilidades expressivas. A passagem de um sistema para outro implica transformação, não equivalência total.

No caso do filme "Barbie", a tradução intersemiótica opera em múltiplas camadas simultâneas. Primeiramente, há a tradução do objeto físico (boneca) para a imagem audiovisual em movimento (cinema). Em segundo lugar, há a tradução da identidade singular e unificada (a Barbie como ícone único) para múltiplas identidades e vozes (as diversas Barbies do filme). Em terceiro lugar, e mais significativamente, há a tradução de objeto passivo manipulável para sujeito ativo consciente — a boneca ganha voz, pensamento, emoções, agência.

Stuart Hall, em "A Identidade Cultural na Pós-Modernidade" (2006), estabelece que as identidades culturais não são fixas ou essenciais, mas construídas historicamente através de processos de representação. Para Hall, "a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (HALL, 2006, p. 13). Na pós-modernidade, as identidades são "formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2006, p. 13).

A boneca Barbie, historicamente, representou uma identidade feminina unificada e idealizada: bela, perfeita, sempre feliz, consumista, heterossexual. Essa identidade estável e coerente foi transmitida globalmente durante décadas, moldando imaginários sobre feminilidade. No entanto, o filme de 2023 problematiza justamente essa identidade unificada, apresentando a Barbie em processo de fragmentação e transformação — um movimento que dialoga diretamente com a teoria de Hall sobre identidades pós-modernas.

A jornada da protagonista no filme ilustra o conceito de "descentramento do sujeito" proposto por Hall. A Barbie inicia sua trajetória em Barbielândia, um mundo idealizado onde sua identidade é estável, sua função é clara, sua existência é harmoniosa. No entanto, ao experimentar sintomas de humanização — pés chatos, pensamentos sobre morte, imperfeições — ela descobre que sua identidade unificada é insustentável.

Ao transitar para o mundo real, confronta a impossibilidade de manter essa fantasia de completude.

Diante desse contexto, este estudo busca responder: como a boneca Barbie é traduzida intersemioticamente para o cinema? De que forma essa tradução opera transformações de significado? Como o processo tradutório dialoga com conceitos de identidade cultural e representação? De que maneira a passagem de um sistema semiótico a outro permite questionar criticamente o próprio ícone cultural?

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de tradução intersemiótica da boneca Barbie para a linguagem cinematográfica no filme "Barbie" (2023), examinando as transformações de significado operadas nessa passagem. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) examinar as múltiplas camadas de tradução presentes no filme (objeto→cinema, singular→múltiplo, objeto→sujeito); (b) analisar como a identidade da Barbie se fragmenta no processo tradutório, dialogando com a teoria de Stuart Hall sobre identidades pós-modernas; (c) investigar a relação entre tradução intersemiótica e construção/desconstrução de significados culturais.

A relevância deste estudo reside em demonstrar como a tradução intersemiótica não é processo neutro de transposição, mas operação criativa e crítica que pode ressignificar ícones culturais arraigados. Ao analisar como a Barbie — um dos símbolos mais controversos da cultura de massa — é traduzida para o cinema de forma que questiona seus próprios fundamentos, este trabalho contri-

bui para os estudos de tradução intersemiótica, semiótica da cultura, cinema e representação cultural.

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Roman Jakobson, em seu ensaio "Aspectos Linguísticos da Tradução" (1959), estabeleceu uma tipologia tripartite da tradução que se tornou fundamental para os estudos semióticos. Segundo Jakobson, existem três tipos de tradução:

Tradução intralingual ou reformulação: interpretação de signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.

Tradução interlingual ou tradução propriamente dita: interpretação de signos verbais por meio de outra língua.

Tradução intersemiótica ou transmutação: "interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais" (JAKOBSON, 2007, p. 64).

Embora Jakobson tenha definido inicialmente a tradução intersemiótica como passagem do verbal para o não-verbal, o conceito foi posteriormente ampliado para abranger a tradução entre quaisquer sistemas semióticos distintos. Assim, a adaptação de um romance (sistema verbal) para o cinema (sistema audiovisual) constitui tradução intersemiótica, mas também a transposição de uma pintura (sistema visual estático) para uma performance teatral (sistema visual-corporal dinâmico), ou de uma boneca (objeto tridimensional) para um filme (narrativa audiovisual).

O conceito central na teoria jakobsoniana é que cada sistema semiótico possui suas próprias possibilidades e limitações expressivas. A tradução entre sistemas não pode ser equivalência total, pois os sistemas operam com códigos, materialidades e lógicas distintas. Uma palavra não equivale exatamente a uma imagem; um objeto tridimensional não equivale exatamente a uma representação cinematográfica. A tradução intersemiótica é, portanto, sempre transformação, recriação, interpretação.

Julio Plaza, em "Tradução Intersemiótica" (2003), desenvolve e aplica o conceito jakobsoniano especificamente ao campo das artes visuais e da cultura. Para Plaza, a tradução intersemiótica é fundamentalmente um ato criativo: "traduzir é recriar" (PLAZA, 2003, p. 37).

O tradutor intersemiótico não apenas transpõe conteúdos de um sistema a outro, mas cria novos significados através das possibilidades expressivas do sistema de chegada. Plaza identifica diferentes modalidades de tradução intersemiótica conforme a relação que estabelecem com o original:

Tradução icônica: busca similaridade de forma entre original e tradução, operando por semelhança visual ou estrutural.

Tradução indicial: estabelece conexão física ou causal com o original, operando por contiguidade.

Tradução simbólica: opera por convenção, estabelecendo relações arbitrárias mas culturalmente codificadas.

No contexto das artes, Plaza argumenta que a tradução intersemiótica permite explorar as especificidades de cada meio. Um poema traduzido para uma pintura não perde necessariamente qualidade; ele se transforma, ganhando as possibilidades visuais da pintura enquanto perde as sonoridades da palavra. O valor da tradução reside justamente nessa transformação criativa.

Aplicando esses conceitos ao filme "Barbie", observa-se que a tradução da boneca para o cinema opera simultaneamente nas três modalidades identificadas por Plaza. Há tradução icônica na manutenção de elementos visuais reconhecíveis: as cores rosa e roxo, os figurinos característicos, a estética plástica e artificial dos cenários de Barbielândia. Há tradução indicial na conexão material entre a boneca física (que existe no mundo real) e sua representação cinematográfica (que a referência constantemente).

Há tradução simbólica na ressignificação dos valores culturais associados à Barbie: de símbolo de feminilidade idealizada para personagem que questiona essa idealização. A tradução intersemiótica, conforme Plaza, não busca fidelidade ao original, mas criação de novos significados através de outro sistema. O filme "Barbie" não pretende ser

"fel" à boneca no sentido de reproduzi-la exatamente; pretende traduzi-la criticamente, explorando as possibilidades narrativas, visuais e conceituais do cinema para questionar o que a boneca representa.

IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE

Stuart Hall, em "A Identidade Cultural na Pós-Modernidade" (2006), analisa as transformações nas concepções de identidade ao longo da história ocidental. Hall identifca três concepções de identidade:

Sujeito do Iluminismo: identidade centrada, unifcada, dotada de razão e consciência. O indivíduo nasce com uma essência que permanece fundamentalmente a mesma ao longo da vida.

Sujeito sociológico: identidade formada na interação entre o eu e a sociedade. O núcleo interior do sujeito é modifcado pelo diálogo com mundos culturais externos.

Sujeito pós-moderno: identidade fragmentada, composta de várias identidades, por vezes contraditórias. Não há um "eu" coerente, mas múltiplos "eus" que se transformam conforme os contextos.

Para Hall, a pós-modernidade é caracterizada pelo "descentramento do sujeito". A identidade "plenamente unifcada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (HALL, 2006, p. 13). Na contemporaneidade, as identidades são "formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2006, p. 13).

Esse descentramento ocorre porque as estruturas que antes forneciam identidades estáveis — classe social, gênero, etnia, nacionalidade — tornaram-se mais fuidas e contestadas. As pessoas não possuem mais uma única identidade fxa, mas múltiplas identidades que podem ser acionadas em diferentes contextos. Uma mesma pessoa pode identifcar-se simultaneamente como mulher, negra, trabalhadora, mãe, imigrante, artista — e essas identidades podem entrar em confito entre si.

Hall argumenta que as identidades são construídas através de processos de representação. Não existe uma essência interior que defne quem somos; nossa identidade é formada pelas narrativas, imagens e discursos disponíveis em nossa cultura. A representação não refete identidades preexistentes; ela as constrói ativamente.

Isso signifca que produtos culturais — flmes, livros, brinquedos, propagandas — não apenas representam identidades, mas participam ativamente de sua construção. A boneca Barbie, durante décadas, não apenas refetiu uma feminilidade preexistente; ela ajudou a construir imaginários sobre o que signifca ser mulher, oferecendo modelos de identifcação para milhões de meninas globalmente.

No entanto, as representações culturais são sempre campos de disputa. Diferentes grupos sociais lutam para defnir os signifcados dos símbolos culturais. A Barbie pode ser interpretada como ícone de empoderamento feminino (uma boneca adulta, proffssional, independente) ou como símbolo de opressão (padrões de beleza inatingíveis, consumismo, superfcialidade). Essas interpretações contraditórias refetem a natureza contestada das identidades culturais.

O conceito de Hall sobre identidades fragmentadas e em processo é fundamental para analisar o flme "Barbie". A protagonista inicia sua jornada com uma identidade aparentemente unifcada e estável — ela é "a Barbie Estereotipada", perfeitamente adequada a seu papel em Barbielândia. No entanto, essa identidade se revela insustentável quando confrontada com a complexidade do mundo real. A Barbie descobre que não possui uma essência fxa, mas múltiplas possibilidades de ser que entram em confito.

REPRESENTAÇÃO E CULTURA POPULAR

Stuart Hall também desenvolveu análises fundamentais sobre representação e cultura popular. Para Hall, representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam linguagem (verbal, visual, corporal) para produzir signifcados. A representação conecta signifcado e linguagem à cultura.

Hall argumenta que os objetos, pessoas e eventos não possuem signifcados fxos em si mesmos. Os signifcados são produzidos

através de sistemas de representação — palavras, imagens, sons, gestos. A cultura é o campo onde esses signifcados são produzidos, circulam e são contestados.
A cultura popular, segundo Hall, não é simplesmente entretenimento trivial, mas campo de disputa ideológica. Produtos culturais de massa — flmes, músicas, brinquedos, programas de TV — participam ativamente da construção de imaginários sociais sobre raça, gênero, classe, sexualidade. Eles ensinam, de forma muitas vezes implícita, como as pessoas devem ser, pensar, agir.
No entanto, a cultura popular também pode ser espaço de resistência e contestação. Os signifcados não são impostos unilateralmente de cima para baixo; eles são negociados, apropriados, ressignifcados pelos receptores. Um mesmo produto cultural pode ter signifcados diferentes para diferentes grupos sociais.
A boneca Barbie exemplifca essa ambivalência da cultura popular. Como produto da indústria cultural capitalista, a Barbie foi criada para gerar lucro, promovendo consumismo e padrões estéticos específcos. No entanto, diferentes grupos se apropriaram da Barbie de formas distintas: algumas meninas a usaram para projetar aspirações profssionais; artistas a subverteram em obras críticas; colecionadores a transformaram em objeto de valor cultural; feministas a criticaram como símbolo de opressão.
O flme de 2023 opera justamente nesse campo de disputa de signifcados. Ele reconhece as múltiplas interpretações contraditórias da Barbie e as incorpora na narrativa. A protagonista descobre que é simultaneamente amada e odiada, admirada e criticada, ícone de empoderamento e símbolo de opressão. Essa multiplicidade de signifcados refete a complexidade da cultura popular contemporânea, onde os símbolos culturais são constantemente ressignifcados.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter analítico interpretativo, fundamentada em análise fílmica e análise semiótica. O corpus de análise é constituído pelo flme "Barbie" (2023), dirigido por Greta Gerwig, com duração de 114 minutos, produzido pela Warner Bros. Pictures.
A abordagem metodológica adotada articula análise de conteúdo e análise semiótica, permitindo examinar tanto os elementos narrativos quanto os signos visuais e simbólicos presentes na obra cinematográfca. O flme foi assistido integralmente três vezes: a primeira para apreensão geral da narrativa; a segunda com atenção específca aos processos de tradução intersemiótica (elementos visuais, sonoros, narrativos que traduzem a boneca para o cinema); a terceira focada nas transformações de identidade da protagonista.
Para fundamentar teoricamente a análise, realizou-se revisão bibliográfca contemplando três eixos temáticos principais: (1) tradução intersemiótica, a partir das contribuições de Roman Jakobson e Julio Plaza; (2) identidade cultural e representação, fundamentada em Stuart Hall; (3) contexto cultural da boneca Barbie, através de fontes secundárias sobre história e signifcado cultural do brinquedo.
O procedimento analítico desenvolveu-se em três etapas complementares:

Primeira etapa: Mapeamento dos processos de tradução intersemiótica presentes no flme, identifcando: (a) elementos visuais que traduzem iconicamente a boneca (cores, formas, estética); (b) elementos narrativos que traduzem simbolicamente os signifcados culturais da Barbie; (c) momentos em que o flme refete metacinematografcamente sobre o próprio processo de tradução.
Segunda etapa: Análise da trajetória da protagonista como processo de transformação identitária, observando: (a) a identidade unifcada em Barbielândia; (b) a crise e fragmentação dessa identidade; (c) a construção de uma nova identidade humana. Essa análise foi fundamentada nos conceitos de Stuart Hall sobre identidades pós-modernas.
Terceira etapa: Exame de cenas específcas que exemplifcam os processos de tradução e transformação identitária, incluindo: a cena inicial em Barbielândia, o surgimento dos sintomas de humanização, o encontro com Weird Barbie, a chegada ao mundo real, a visita à Mattel, o diálogo fnal com Ruth

Handler, e a cena final da consulta ginecológica.

Os critérios de seleção de cenas para análise detalhada foram: (a) relevância para ilustrar processos de tradução intersemiótica; (b) significância para a transformação identitária da protagonista; (c) presença de elementos metacinematográficos que refletem sobre representação e significado.
Como limitação metodológica, reconhece-se que a análise fílmica é sempre interpretativa e situada culturalmente, refletindo o olhar e o contexto do pesquisador.
Outras leituras do mesmo filme são possíveis e válidas. Além disso, este estudo concentra-se especificamente nos processos de tradução intersemiótica e transformação identitária, não aprofundando outras dimensões igualmente relevantes do filme, como questões de gênero, pedagogias culturais ou aspectos de produção cinematográfica.
BARBIELÂNDIA: IDENTIDADE UNIFICADA E FANTASIA DE COMPLETUDE
O filme inicia com uma sequência paródica que referência "2001: Uma Odisseia no Espaço" (1968), de Stanley Kubrick. Meninas brincam com bonecas-bebês em um deserto, quando surge uma Barbie gigante. As meninas destroem as bonecas-bebês e passam a brincar com Barbies. Essa abertura opera uma tradução intersemiótica dupla: traduz visualmente a história da criação da boneca Barbie (que ofereceu às meninas uma boneca adulta em vez de bebês) e traduz cinematograficamente a cena icônica do monólito de Kubrick (substituindo o monólito por uma Barbie gigante).
Após essa introdução metacinematográfica, o filme apresenta Barbielândia — um universo idealizado, colorido, artificial, onde tudo é perfeito. A estética visual de Barbielândia traduz iconicamente a boneca: cores vibrantes (especialmente rosa e roxo), cenários de plástico brilhante, proporções exageradas, ausência de sujeira ou imperfeição. Tudo em Barbielândia parece feito de plástico, como a própria boneca.
A protagonista, identificada como "Barbie Estereotipada" (Stereotypical Barbie), vive em perfeita harmonia com sua identidade. Ela acorda feliz, cumprimenta suas amigas Barbies, vai à praia, dança, socializa. Sua rotina é previsível, sua aparência é impecável, sua felicidade é constante. Como ela mesma afirma: "Sei que sou a Barbie Estereotipada." Essa autoconsciência é significativa. A personagem sabe que é estereótipo, mas isso não a incomoda inicialmente. Sua identidade é totalmente adequada ao contexto de Barbielândia, onde ser estereótipo é ser perfeita. Ela incorpora plenamente o que Hall (2006) chamaria de identidade unificada e coerente — uma fantasia de completude onde não há contradições, dúvidas ou transformações.
Do ponto de vista da tradução intersemiótica, Barbielândia representa a tentativa de traduzir literalmente a boneca para o cinema. Tudo é como na caixa da Barbie: perfeito, colorido, artificial, idealizado. No entanto, essa tradução literal é insustentável no cinema, que é meio narrativo temporal que demanda conflito, transformação, profundidade psicológica. A boneca pode permanecer eternamente a mesma na prateleira; a personagem cinematográfica precisa mudar.
A crise começa quando a Barbie experimenta sintomas de humanização. Durante uma festa, ela pergunta: "Vocês já pensam em morrer?" As outras Barbies ficam chocadas — em Barbielândia, não se pensa em morte. No dia seguinte, ela acorda com "mau hálito matinal", seu waffle queima, seu banho fica gelado, e, mais significativamente, seus pés ficam chatos — os calcanhares tocam o chão, algo impossível para uma boneca Barbie, cujos pés são permanentemente arqueados para usar salto alto.
Como ela verbaliza: "Meus pés (...), meus calcanhares estão no chão. (...) Sei que sou a Barbie Estereotipada e não faço conjecturas de casualidade entre fatos ocorridos num certo período de tempo, mas alguns deles podem estar relacionados."
Esses sintomas aparentemente triviais representam a intrusão do real no idealizado, do humano no artificial, do temporal no eterno. A Barbie está deixando de ser objeto perfeito para tornar-se sujeito imperfeito. Seus pés chatos simbolizam literalmente sua queda — ela não pode mais manter-se na posição artificial e elevada da boneca; precisa pisar no chão da realidade.
Do ponto de vista da identidade cultural,

essa crise representa o início da fragmentação. A identidade unifcada da "Barbie Estereotipada" começa a se desestabilizar. Ela não consegue mais performar perfeitamente seu papel. Como Hall (2006) argumenta, a identidade pós-moderna é caracterizada justamente por essa impossibilidade de manter uma identidade coerente e estável.
A busca pela Weird Barbie (Barbie Estranha) marca o reconhecimento de que algo está errado. Weird Barbie, com cabelo cortado irregularmente e rosto rabiscado com caneta, representa as Barbies que foram rejeitadas, maltratadas, que não se encaixam no padrão. Ela é a voz dissidente que revela verdades desconfortáveis. Weird Barbie diagnostica: a Barbie está se tornando humana porque a menina que brinca com ela no mundo real está tendo pensamentos sobre morte e imperfeição.
Essa revelação é fundamental: a identidade da Barbie não é autônoma, mas dependente de forças externas (a menina que brinca com ela). Ela não é sujeito pleno, mas objeto manipulado. Para resolver a crise, Weird Barbie oferece duas opções: voltar à normalidade (permanecer boneca) ou ir ao mundo real (tornar-se humana). A Barbie escolhe a segunda opção, iniciando sua jornada de transformação.

AS MÚLTIPLAS CAMADAS DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

A tradução intersemiótica da boneca Barbie para o cinema opera em múltiplas camadas simultâneas, cada qual com suas especifcidades e implicações.

Primeira camada: Do objeto tridimensional à imagem audiovisual

A boneca Barbie é objeto físico, tridimensional, manipulável. Ela existe no espaço real, pode ser tocada, vestida, penteada. Sua materialidade é plástica — substância artifcial, durável, moldável. No cinema, essa materialidade é traduzida para imagem bidimensional projetada na tela. A Barbie cinematográfca não pode ser tocada; ela é pura visualidade e sonoridade.
No entanto, o flme não ignora essa diferença; ele a tematiza. A estética visual de Barbielândia enfatiza propositalmente a artifcialidade, fazendo tudo parecer feito de plástico. Os cenários são claramente cenográfcos, não realistas. As cores são saturadas, não naturais. Os movimentos são por vezes coreografados de forma artifcial, lembrando como crianças manipulam bonecas. Essa escolha estética opera uma tradução icônica, no sentido de Plaza (2003): busca similaridade visual entre a boneca (objeto de plástico) e sua representação cinematográfca (imagens que parecem plásticas). O flme não tenta fazer Barbielândia parecer real; tenta fazer parecer uma caixa de Barbie em tamanho gigante.

Segunda camada: Da identidade singular às múltiplas vozes

A boneca Barbie, embora exista em múltiplas versões (Barbie Médica, Barbie Astronauta, etc.), representa fundamentalmente uma identidade: a Barbie. No flme, essa identidade singular é traduzida para múltiplas personagens: Barbie Presidente, Barbie Física (ganhadora do Prêmio Nobel), Barbie Escritora, Barbie Médica, Weird Barbie, entre outras.
Cada uma dessas Barbies possui personalidade, voz, perspectiva própria. Elas não são cópias idênticas, mas variações sobre um tema. Essa multiplicação opera uma tradução que transforma quantidade em qualidade: ao multiplicar a Barbie, o flme questiona a ideia de uma identidade feminina única e unifcada.
Do ponto de vista de Hall (2006), essa multiplicidade ilustra o conceito de identidades fragmentadas. Não existe "a" Barbie, mas múltiplas Barbies, cada qual representando possibilidades distintas de ser. Essa fragmentação é característica da pós-modernidade, onde identidades estáveis dão lugar a identidades plurais e em processo.

Terceira camada: Do objeto passivo ao sujeito consciente

Esta é a tradução mais profunda e signifcativa. A boneca Barbie é objeto — ela não possui consciência, vontade, agência. Ela é manipulada por meninas que projetam nela suas fantasias. A boneca não fala, não pensa, não age autonomamente.
No cinema, a Barbie torna-se sujeito. Ela

possui consciência de si, pensamentos próprios, emoções, capacidade de decisão. Ela fala, questiona, duvida, transforma-se. Essa tradução de objeto a sujeito é possibilitada pelas especificidades do cinema como meio narrativo que demanda personagens com profundidade psicológica.
Significativamente, o filme tematiza essa transformação. A jornada da Barbie é justamente de conscientização sobre sua condição de objeto e de luta por autonomia subjetiva. Ela descobre que foi criada como produto, que existe para realizar fantasias alheias, que não possui autonomia real. No entanto, ela reivindica subjetividade, recusando voltar à caixa (permanecer objeto) e escolhendo tornar-se humana (ser sujeito).

Quarta camada: Da fantasia à realidade
A boneca Barbie habita o reino da fantasia — ela representa um ideal, não uma realidade. Seu corpo é impossível, sua vida é perfeita, seus problemas são inexistentes. No filme, essa fantasia é traduzida inicialmente em Barbielândia (mundo idealizado), mas depois confrontada com o mundo real (mundo imperfeito, complexo, contraditório).
A transição de Barbielândia para o mundo real opera uma tradução de registro: do fantástico para o realista, do idealizado para o concreto, do atemporal para o histórico. Essa tradução não é suave; é choque, crise, desestabilização. A Barbie descobre que a fantasia não se sustenta na realidade.
Essas múltiplas camadas de tradução não operam isoladamente, mas simultaneamente, criando um processo complexo de ressignificação. A boneca não é simplesmente transposta para o cinema; ela é transformada, questionada, desconstruída e reconstruída através das possibilidades expressivas da linguagem cinematográfica.

O MUNDO REAL: CONFRONTO E DESCONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
Quando a Barbie chega ao mundo real (especificamente, Los Angeles), ela espera ser recebida com admiração e amor, como em Barbielândia. No entanto, confronta uma realidade muito diferente. Homens na rua a olham de forma invasiva e objetificante. Uma adolescente, Sasha, ao vê-la, declara que "a Barbie é fascista" — uma crítica que choca profundamente a protagonista.
Essa acusação sintetiza décadas de críticas feministas à boneca: por perpetuar padrões de beleza inatingíveis, por promover consumismo superficial, por representar um modelo limitado e opressor de feminilidade. Para a Barbie, que sempre se viu como ícone positivo, essa crítica é devastadora. Sua identidade unificada — "sou a Barbie, todos me amam" — se fragmenta diante da descoberta de que é interpretada de formas contraditórias.
A reação da Barbie é reveladora: ela chora. Pela primeira vez, experimenta emoções negativas — rejeição, tristeza, confusão. Esses sentimentos são impossíveis para a boneca (que não possui interioridade emocional), mas essenciais para a personagem cinematográfica (que precisa de profundidade psicológica). A tradução intersemiótica permite à Barbie experimentar humanidade através da vulnerabilidade emocional.
Do ponto de vista da identidade cultural, essa crise ilustra o conceito de Hall (2006) sobre identidades formadas através de representação. A Barbie descobre que sua identidade não é essência interior fixa, mas construção cultural contestada. Ela é "formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais [é] representada ou interpelada nos sistemas culturais" (HALL, 2006, p. 13). No mundo real, ela é interpelada de formas contraditórias: como ícone de empoderamento por uns, como símbolo de opressão por outros.
A visita à sede da Mattel intensifica essa crise de identidade. Os executivos da empresa, todos homens de terno, querem aprisioná-la novamente na caixa. Um deles explica: "A empresa acha estranho o fato dos bonecos patinarem em Santa Monica. Deseja a boneca na caixa para que os clientes não deixem de alimentar fantasias sobre ela."
Essa cena opera múltiplas camadas de significado. Literalmente, os executivos querem devolver a boneca à sua embalagem. Simbolicamente, querem manter a Barbie como mercadoria controlável, objeto de fantasia, produto lucrativo. Metaforicamente, representam as forças sociais que tentam aprisionar as mulheres em papéis limitados e

idealizados.
A recusa da Barbie em "entrar na caixa" é ato de resistência simbólica. A caixa representa múltiplas formas de aprisionamento: o aprisionamento físico da boneca em sua embalagem, o aprisionamento simbólico da mulher em papéis limitados, o aprisionamento ideológico em fantasias alienantes. Ao recusar a caixa, a Barbie reivindica autonomia, ainda que não saiba exatamente o que fazer com ela.
Signifcativamente, ela começa a chorar novamente, e os executivos fcam desconcertados. Uma boneca não chora; um produto não tem emoções. Ao chorar, a Barbie afrma sua humanidade contra sua condição de mercadoria. Suas lágrimas são tradução intersemiótica de sua transformação: de objeto inanimado a sujeito emocional.
A fuga da Mattel, auxiliada por Gloria (mãe de Sasha), simboliza a recusa em ser controlada por estruturas corporativas patriarcais. Gloria representa a mulher adulta comum que cresceu brincando com Barbies e agora enfrenta as contradições de ser mulher na sociedade contemporânea. Ela resgata a Barbie não por nostalgia acrítica, mas por reconhecer a complexidade das representações culturais — como um mesmo símbolo pode ser simultaneamente opressor e signifcativo.
Durante a fuga, Gloria verbaliza as contradições da feminilidade contemporânea: "Você tem que ser magra, mas não muito magra. Você tem que ser bem-sucedida, mas não muito bem-sucedida senão ameaça os homens. Você tem que ser líder, mas não pode ser mandona..." Esse monólogo expõe como as expectativas impostas às mulheres são contraditórias e impossíveis de satisfazer simultaneamente.
Para a Barbie, esse discurso é revelação. Ela sempre representou a fantasia de que é possível ser tudo simultaneamente — bela, inteligente, bem-sucedida, amável, perfeita. Gloria revela que essa fantasia é opressiva justamente por ser impossível. A identidade unifcada e coerente que a Barbie representava é, como Hall (2006) argumenta, uma fantasia insustentável.

TORNAR-SE HUMANA: A TRADUÇÃO FINAL

O clímax da jornada da Barbie ocorre em seu encontro com Ruth Handler, criadora da boneca Barbie. Ruth aparece como fgura espectral, existindo em um espaço liminar entre Barbielândia e o mundo real. Ela representa a origem, a criadora, a "mãe" simbólica da Barbie.
O diálogo entre Ruth e Barbie é fundamental para compreender a tradução fnal operada pelo flme:
RUTH: "Os humanos inventam coisas como o patriarcado e a Barbie só para lidar com o desconforto deles. (...) e aí, morrem."
BARBIE: "Quero ser parte das pessoas que dão um sentido. Não o produto disso. Eu quero imaginar. Eu não quero ser a ideia."
RUTH: "Eu sempre soube que a Barbie me surpreenderia, mas eu nunca esperava por isso."
BARBIE: "Você me dá permissão para me tornar humana?"
RUTH: "Não posso controlar ninguém, a não ser a minha flha Bárbara."
Esse diálogo sintetiza a tradução intersemiótica fundamental operada pelo flme. Ruth reconhece que a Barbie foi criada como "ideia" — conceito abstrato, produto cultural, objeto para "lidar com o desconforto" humano (projetar fantasias, idealizar feminilidade). A Barbie, no entanto, rejeita essa função. Ela não quer ser "a ideia", mas "parte das pessoas que dão um sentido" — não produto passivo, mas sujeito ativo; não objeto de projeção, mas agente de criação.
A frase "Eu quero imaginar. Eu não quero ser a ideia" é particularmente signifcativa. A boneca Barbie foi criada para ser imaginada — para que meninas projetassem nela suas fantasias. A Barbie cinematográfca inverte essa lógica: ela quer ser quem imagina, não o que é imaginado. Quer ser sujeito da imaginação, não objeto dela.
A pergunta "Você me dá permissão para me tornar humana?" revela que a Barbie ainda busca validação externa, autorização de uma fgura de autoridade. A resposta de Ruth — "Não posso controlar ninguém" — é libertadora: ninguém pode dar ou negar permissão para outra pessoa ser quem é. A autonomia não é concedida; é reivindicada.
A referência à "minha flha Bárbara" conecta a boneca à pessoa real que a inspirou: Bár-

bara Handler, filha de Ruth. Essa conexão opera uma tradução indicial, no sentido de Plaza (2003): estabelece relação causal entre a boneca (signo) e a pessoa real (referente). A Barbie não é criação arbitrária, mas tradução do nome e da existência de uma menina real.

Após esse encontro, a Barbie escolhe tornar-se humana. O filme não mostra explicitamente como essa transformação ocorre; há uma elipse temporal. A cena seguinte apresenta a Barbie, agora humana, vestindo roupas casuais (não mais o figurino rosa característico), indo a um compromisso com Gloria e Sasha.

Quando perguntam para onde vai, ela responde simplesmente: "Vou ao ginecologista."

A cena final mostra-a entrando no consultório, onde a recepcionista pergunta seu nome. Ela responde: "Barbara Handler."

Essa cena final é profundamente significativa como tradução intersemiótica. A consulta ginecológica representa a aceitação do corpo feminino real — com suas funções biológicas, necessidades de cuidado, vulnerabilidades — em oposição ao corpo idealizado e assexuado da boneca. A Barbie boneca não possui genitália, não menstrua, não envelhece, não adoece. Barbara Handler humana possui corpo real que demanda cuidados médicos.

Ao assumir o nome "Barbara Handler", ela completa a tradução indicial: de signo (Barbie) a referente (Barbara), de ideia a pessoa, de objeto a sujeito. Ela não é mais a Barbie — ícone cultural, produto comercial, fantasia coletiva. Ela é Barbara — pessoa singular, com corpo, história, autonomia.

Do ponto de vista da identidade cultural, essa transformação ilustra o conceito de Hall (2006) sobre identidades em processo. A Barbie não descobre uma essência interior preexistente; ela constrói uma nova identidade através de escolhas, experiências, transformações. Sua identidade não é fixa, mas processo contínuo de tornar-se.

A tradução intersemiótica final, portanto, não é da boneca para o cinema, mas da boneca para a humanidade. O cinema é meio que possibilita essa tradução, oferecendo à Barbie consciência, voz, agência, emoções — atributos de subjetividade que permitem sua transformação de objeto a sujeito, de ideia a pessoa, de fantasia a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o processo de tradução intersemiótica da boneca Barbie para a linguagem cinematográfica no filme Barbie (2023), com base em Roman Jakobson, Julio Plaza e Stuart Hall. Verificou-se que essa tradução não é mera passagem de um objeto tridimensional para a imagem audiovisual, mas envolve transformações profundas de significado.

Em primeiro lugar, a tradução do objeto físico de plástico para a representação fílmica opera por meio de escolhas estéticas que enfatizam a artificialidade de Barbielândia, produzindo uma tradução icônica que aproxima a visualidade do filme da materialidade da boneca. Em segundo lugar, a identidade singular da Barbie é fragmentada em múltiplas personagens — Presidente, Física, Escritora, Estranha —, o que dialoga com a noção de Hall (2006) de identidades pós-modernas, plurais e instáveis, recusando a fantasia de um sujeito feminino único e coerente.

Mais decisiva, porém, é a tradução de objeto passivo em sujeito consciente. Enquanto a boneca não possui vontade nem agência, a Barbie cinematográfica pensa, sente, questiona e toma decisões. Sua jornada — de boneca perfeita em Barbielândia a humana imperfeita no mundo real — exemplifica o "descentramento do sujeito" descrito por Hall, ao mostrar que "a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (HALL, 2006, p. 13). Os sintomas de humanização (pés chatos, pensamentos sobre morte, imperfeições cotidianas) marcam a intrusão do real no idealizado e desestabilizam a identidade perfeita da personagem.

O confronto com o mundo real desconstrói criticamente a identidade idealizada: a Barbie descobre que pode ser vista tanto como ícone de empoderamento quanto como símbolo de opressão, confirmando que identidades são "formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais [são] representadas ou interpeladas nos sistemas culturais" (HALL, 2006, p. 13).

A recusa em “entrar na caixa”, literal e simbolicamente, afirma a busca por autonomia subjetiva frente à objetificação. A tradução final — de Barbie a Barbara Handler —, culminando na cena da consulta ginecológica, simboliza a passagem de signo a pessoa, de ideia abstrata a corpo feminino real, com história e vulnerabilidades.

Do ponto de vista da tradução intersemiótica, o filme confirma a perspectiva de Plaza (2003) de que “traduzir intersemioticamente significa criar” (PLAZA, 2003, p. 39): o cinema não replica a boneca, mas a recria, explorando recursos narrativos e visuais para questionar criticamente o que ela representa. A relevância deste estudo reside em mostrar como a tradução intersemiótica pode funcionar como ressignificação crítica de ícones culturais, problematizando uma identidade feminina unificada e idealizada e inscrevendo, em seu lugar, uma identidade em processo, fragmentada e contraditória.

Reconhece-se, como limitação, o foco restrito nos processos de tradução intersemiótica e transformação identitária, deixando em segundo plano outras dimensões do filme, como questões de gênero, pedagogias culturais ou recepção. Pesquisas futuras podem comparar Barbie a outras adaptações de brinquedos e produtos culturais, bem como investigar como diferentes públicos compreendem esses processos de tradução e reconfiguração identitária.

Em síntese, Barbie (2023) opera uma tradução intersemiótica complexa e multifacetada que transforma um ícone cultural controverso em espaço de reflexão crítica sobre representação, identidade e significado. A trajetória da protagonista — de objeto a sujeito, de ideia a pessoa, de fantasia a realidade — não apenas traduz a boneca para o cinema, mas interroga os próprios fundamentos da representação cultural. Ao declarar que quer “ser parte das pessoas que dão um sentido” e não apenas “a ideia”, a personagem sintetiza a passagem de signo passivo a sujeito ativo, de objeto de significação alheia a agente de sua própria narrativa.

REFERÊNCIAS

BARBIE. Direção: Greta Gerwig. Produção: David Heyman, Robbie Brenner, Margot Robbie, Tom Ackerley, Jackie Cocks. EUA: Warner Bros. Pictures, 2023. 1 vídeo (114 min), son., color.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAKOBSON, Roman. Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 2007.

PLAZA, Julio. Tradução intersemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DIFICULDADES EMOCIONAIS: SUPERANDO TRAUMAS E DIFICULDADES EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO

ALINE DE PADUA GOMES MALTA

RESUMO
A arteterapia tem se mostrado uma ferramenta eficaz para auxiliar crianças e adolescentes a lidarem com traumas, perdas e situações de estresse, contribuindo para a construção de resiliência e o fortalecimento emocional. Em um mundo cada vez mais complexo e desafador, onde jovens são frequentemente expostos a situações de violência, pressão acadêmica e instabilidade familiar, a arteterapia oferece um espaço seguro para a expressão e o processamento de emoções que, muitas vezes, não podem ser verbalizadas. Por meio de técnicas como desenho, pintura, colagem e modelagem, crianças e adolescentes encontram um canal criativo para externalizar sentimentos complexos, como medo, raiva, tristeza e ansiedade, transformando-os em algo tangível e passível de elaboração. Este artigo explora a aplicação da arteterapia em contextos educacionais, destacando seu potencial para promover a expressão emocional, o processamento de experiências traumáticas e o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento. A escola, como um espaço de formação integral, não deve se limitar ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas também deve atuar como um ambiente de acolhimento e suporte emocional. Nesse sentido, a arteterapia surge como uma prática complementar ao currículo tradicional, capaz de auxiliar alunos a lidarem com questões emocionais que podem interferir em seu desempenho escolar e em suas relações interpessoais. Por meio de revisão bibliográfica e análise de estudos de caso, o texto aborda como técnicas artísticas podem ser utilizadas para ajudar crianças e adolescentes a superarem adversidades e construírem uma base emocional mais sólida.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia; Resiliência; Traumas; Educação; Desenvolvimento Emocional.

INTRODUÇÃO

A infância e a adolescência são fases críticas do desenvolvimento humano, marcadas por transformações físicas, emocionais e sociais. Durante essas etapas, crianças e adolescentes podem enfrentar situações traumáticas, como perdas, violência, abuso ou mudanças bruscas em suas vidas, que podem gerar impactos profundos em sua saúde mental e bem-estar. A capacidade de superar adversidades e se adaptar a situações desafadoras, conhecida como resiliência, é essencial para o desenvolvimento saudável e a construção de uma vida emocionalmente equilibrada.
A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos, tem se destacado como uma abordagem eficaz para auxiliar crianças e adolescentes a lidar com traumas e dificuldades emocionais. Por meio da criação artística, eles podem expressar sentimentos complexos, processar experiências dolorosas e desenvolver habilidades de enfrentamento que promovem a resiliência. No contexto educacional, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional de alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Este artigo tem como objetivo discutir a aplicação da arteterapia em contextos educacionais, com foco em sua capacidade de ajudar crianças e adolescentes a lidarem com traumas, perdas e situações de estresse, contribuindo para a construção de resiliência. A resiliência, entendida como a capacidade de enfrentar adversidades e se adaptar a mudanças de forma positiva, é uma habilidade essencial para o desenvolvimento saudável e o bem-estar emocional. No entanto, em um mundo marcado por pressões acadêmicas, instabilidade familiar e exposição a situações de violência, muitas crianças e adolescentes enfrentam desafos que podem comprometer sua saúde mental e seu desenvolvimento integral.
A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos, oferece um caminho para a expressão e o processamento de emoções complexas, que muitas vezes não podem ser verbalizadas. Por

meio de atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, crianças e adolescentes encontram um espaço seguro para externalizar sentimentos como medo, raiva, tristeza e ansiedade, transformando-os em algo concreto e passível de elaboração. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos educacionais, onde a escola pode atuar não apenas como um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também como um ambiente de acolhimento e suporte emocional.

Para tanto, serão apresentados conceitos teóricos, estudos de caso e reflexões baseadas na literatura, buscando evidenciar a relevância da arteterapia no contexto nacional. No campo teórico, autores como Paulo Freire, Lygia Clark e Hélio Oiticica oferecem bases sólidas para a compreensão da arte como uma ferramenta de transformação pessoal e coletiva. Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia" (1996), defende uma educação que valorize a subjetividade e a expressão individual, elementos centrais da arteterapia. Lygia Clark, conhecida por seu trabalho com arte participativa, demonstra como a criação artística pode ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de conflitos internos. Já Hélio Oiticica, com suas propostas de arte como experiência sensorial, reforça a ideia de que a arte pode ser uma ferramenta de transformação pessoal e coletiva.

Além disso, estudos de caso ilustram como a arteterapia tem sido aplicada em escolas e projetos educacionais no Brasil, com resultados significativos na promoção da saúde mental e do desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes. Por exemplo, projetos que integram a arteterapia ao currículo escolar têm mostrado que atividades artísticas podem reduzir o estresse e a ansiedade, melhorar a autoestima e fortalecer as habilidades socioemocionais dos alunos. Essas práticas são particularmente eficazes para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, como aqueles que vivenciaram situações de violência doméstica, abuso ou perda de entes queridos.

A análise da literatura também revela que a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimento de frustração e inadequação. Em um contexto educacional marcado por desigualdades e desafios, a arteterapia representa uma oportunidade única para promover a equidade e o bem-estar emocional de todos os alunos.

Por fim, o artigo busca refletir sobre a importância de integrar a arteterapia em políticas públicas de educação e saúde, garantindo que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a essa prática transformadora. A formação de profissionais capacitados e a criação de espaços que favoreçam a expressão artística são passos essenciais para o desenvolvimento saudável das futuras gerações.

A ARTETERAPIA COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSAMENTO DE TRAUMAS

Traumas na infância e adolescência podem ter impactos duradouros na saúde mental e no desenvolvimento emocional. Experiências como violência doméstica, abuso, negligência, perda de entes queridos ou exposição a situações de conflito podem gerar sentimentos de medo, raiva, tristeza e desamparo, que, se não adequadamente processados, podem levar a transtornos emocionais, como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático. Segundo Van der Kolk (2014), traumas não resolvidos podem afetar a estruturação do cérebro, comprometendo a capacidade de regulação emocional e a formação de vínculos saudáveis.

A arteterapia oferece um espaço seguro para que crianças e adolescentes expressem e processem experiências traumáticas de forma simbólica e não verbal. Diferentemente da terapia tradicional, que depende fortemente da linguagem verbal, a arteterapia utiliza técnicas como desenho, pintura, colagem e modelagem para facilitar a externalização de emoções complexas. Segundo Cathy Malchiodi (2012), a criação artística permite que emoções avassaladoras sejam transformadas em algo concreto e controlável, facilitando a elaboração de sentimentos e a redução de sintomas de ansiedade e

estresse.
Malchiodi (2012) explica que a arte ativa áreas do cérebro associadas à memória, à emoção e à criatividade, permitindo que o indivíduo explore e integre experiências traumáticas de forma gradual e segura. Por exemplo, uma criança que vivenciou um episódio de violência pode usar o desenho para representar seus sentimentos de medo e desamparo, transformando uma experiência interna caótica em uma imagem externa que pode ser observada, refetida e elaborada. Esse processo de externalização é fundamental para a reorganização psíquica e a superação de traumas.
No Brasil, Hélio Oiticica, conhecido por seu trabalho com arte participativa, demonstrou que a expressão artística pode ser um caminho para a reorganização psíquica e a superação de experiências dolorosas. Oiticica, um dos principais nomes do movimento neoconcreto no Brasil, defendia que a arte deveria ser uma experiência sensorial e transformadora, capaz de envolver o espectador em um processo ativo de criação e refexão. Suas obras, como os "Parangolés" e os "Penetráveis", convidavam o público a interagir com a arte de forma física e emocional, rompendo com as barreiras entre arte e vida.
Essa abordagem inovadora tem sido adaptada para o contexto educacional, onde a arteterapia é utilizada para auxiliar crianças e adolescentes a lidarem com situações como violência doméstica, bullying e perda de entes queridos. Por exemplo, em escolas públicas brasileiras, projetos que integram a arteterapia ao currículo têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e no fortalecimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Crianças que vivenciaram situações de violência doméstica, por exemplo, podem usar a pintura ou a modelagem para expressar sentimentos de raiva e tristeza, elaborando suas experiências de forma simbólica e segura.
Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em contextos comunitários, como organizações não governamentais e centros de acolhimento, que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesses espaços, a arte é utilizada como uma ferramenta de empoderamento e resiliência, ajudando os jovens a reconstruírem suas histórias e a desenvolverem uma visão mais positiva de si mesmos e de seu futuro.
Em suma, a arteterapia se apresenta como uma abordagem valiosa para o processamento de traumas na infância e adolescência, oferecendo um espaço seguro para a expressão e a elaboração de emoções complexas. Traumas, como violência doméstica, abuso, negligência ou perda de entes queridos, podem gerar impactos profundos no desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adolescentes. Essas experiências, quando não adequadamente processadas, podem levar a transtornos como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático, comprometendo a qualidade de vida e o bem-estar dos jovens.
A arteterapia, ao utilizar técnicas como desenho, pintura, colagem e modelagem, permite que crianças e adolescentes externalizem sentimentos avassaladores de forma simbólica e não verbal. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística facilita a transformação de emoções caóticas em algo concreto e controlável, promovendo a reorganização psíquica e a superação de confitos internos. Esse processo é especialmente importante para jovens que enfrentam difculdades em verbalizar suas experiências, seja por limitações linguísticas ou por medo de julgamento.
No contexto brasileiro, a adaptação de propostas como as de Hélio Oiticica para o campo educacional e terapêutico demonstra o potencial transformador da arte como ferramenta de cura e resiliência. Hélio Oiticica, um dos principais nomes do movimento neoconcreto no Brasil, defendia que a arte deveria ser uma experiência sensorial e participativa, capaz de envolver o espectador em um processo ativo de criação e refexão. Suas obras, como os "Parangolés" e os "Penetráveis", rompiam com as barreiras entre arte e vida, convidando o público a interagir com a arte de forma física e emocional.
Essa abordagem inovadora tem sido adaptada para o contexto educacional e terapêutico, onde a arteterapia é utilizada para

auxiliar crianças e adolescentes a lidarem com situações traumáticas e adversidades. Por exemplo, em escolas públicas brasileiras, projetos que integram a arteterapia ao currículo têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e no fortalecimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Crianças que vivenciaram situações de violência doméstica, por exemplo, podem usar a pintura ou a modelagem para expressar sentimentos de raiva e tristeza, elaborando suas experiências de forma simbólica e segura.

Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em contextos comunitários, como organizações não governamentais e centros de acolhimento, que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesses espaços, a arte é utilizada como uma ferramenta de empoderamento e resiliência, ajudando os jovens a reconstruírem suas histórias e a desenvolverem uma visão mais positiva de si mesmos e de seu futuro.

A integração da arteterapia em políticas públicas de educação e saúde pode representar um avanço significativo na promoção da saúde mental e do bem-estar emocional das futuras gerações. Programas que incentivam a formação de profissionais capacitados e a criação de espaços que favoreçam a expressão artística são essenciais para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a essa prática transformadora.

Em suma, a arteterapia, inspirada por propostas como as de Hélio Oiticica, demonstra o potencial transformador da arte como ferramenta de cura e resiliência. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a elaboração de emoções complexas, a arteterapia contribui para o desenvolvimento saudável e integral de crianças e adolescentes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

A CONSTRUÇÃO DE RESILIÊNCIA POR MEIO DA ARTE

Resiliência é a capacidade de enfrentar adversidades, adaptar-se a mudanças e superar desafios de forma positiva. A arteterapia contribui para a construção de resiliência ao oferecer um espaço de expressão e reflexão, onde crianças e adolescentes podem explorar suas emoções e desenvolver habilidades de enfrentamento. Segundo Lygia Clark (1980), a criação artística promove a autorregulação emocional, a autoestima e a autoconfança, elementos essenciais para a resiliência.

Estudos de caso no Brasil mostram que a arteterapia pode ser especialmente eficaz para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Em um país marcado por desigualdades socioeconômicas, muitas crianças e jovens enfrentam desafios como pobreza, violência doméstica, abandono escolar e exposição a situações de risco, que podem comprometer seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Nesse contexto, a arteterapia surge como uma ferramenta poderosa para promover a saúde mental e o bem-estar desses jovens, oferecendo um espaço seguro para a expressão e o processamento de emoções complexas.

Por meio de técnicas como desenho, pintura e colagem, crianças e adolescentes podem expressar sentimentos de medo, raiva e tristeza, elaborando experiências traumáticas e fortalecendo sua capacidade de lidar com desafios. Segundo Ciornai (2004), a criação artística permite que os jovens externalizem conteúdos emocionais que muitas vezes não conseguem verbalizar, transformando experiências internas caóticas em algo concreto e controlável. Esse processo de externalização facilita a elaboração de sentimentos e a construção de narrativas pessoais, que são essenciais para a superação de traumas e a promoção da resiliência.

Um exemplo emblemático é o trabalho desenvolvido em comunidades carentes de São Paulo, onde a arteterapia tem sido utilizada como parte de programas de intervenção social. Em um estudo de caso descrito por Maluf (2003), crianças e adolescentes que vivenciaram situações de violência doméstica participaram de oficinas de arte, onde puderam expressar seus sentimentos por meio de desenhos e pinturas. Ao longo do processo, os participantes demonstraram uma redução significativa de sintomas de ansiedade e estresse, além de um aumento na autoestima e na capacidade de estabelecer vínculos saudáveis com colegas e familia-

res.
Outro exemplo é o projeto "Arte na Escola", implementado em escolas públicas de Salvador, que integra a arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, as atividades artísticas oferecem um meio alternativo de expressão e comunicação, permitindo que os alunos processem emoções e construam uma autoimagem mais positiva. Além disso, a arteterapia tem sido utilizada para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.
Essas práticas têm sido integradas a projetos educacionais e comunitários, que buscam promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional de jovens em contextos desafiadores. Em comunidades indígenas, por exemplo, a arteterapia tem sido adaptada para respeitar e valorizar as tradições culturais locais, utilizando técnicas como pintura corporal e confecção de artesanato como ferramentas de expressão e cura. Em um estudo realizado por Souza (2018), jovens indígenas que participaram de oficinas de arte demonstraram uma melhoria significativa na autoestima e na capacidade de lidar com conflitos internos e externos.
Além disso, a arteterapia tem sido aplicada em centros de acolhimento e organizações não governamentais que atendem crianças e adolescentes em situação de rua ou vítimas de abuso e negligência. Nesses espaços, a arte é utilizada como uma ferramenta de empoderamento e resiliência, ajudando os jovens a reconstruírem suas histórias e a desenvolverem uma visão mais positiva de si mesmos e de seu futuro. Segundo relatos de profissionais que atuam nesses projetos, a arteterapia oferece um espaço de liberdade e criatividade, onde os jovens podem se reconectar com sua humanidade e reconstruir sua autoestima.
Em suma, os estudos de caso no Brasil demonstram que a arteterapia pode ser uma abordagem eficaz para promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a elaboração de emoções complexas, a arteterapia contribui para a construção de resiliência e o fortalecimento das habilidades socioemocionais desses jovens. A integração dessa prática em políticas públicas de educação e saúde pode representar um avanço significativo na promoção do bem-estar e da equidade social no país.

APLICAÇÕES DA ARTETERAPIA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

A integração da arteterapia em escolas e projetos educacionais pode contribuir significativamente para a promoção da saúde mental e o desenvolvimento de resiliência em crianças e adolescentes. Segundo Paulo Freire (1996), a arte na educação oferece oportunidades para que os alunos explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.
Em escolas, a arteterapia pode ser utilizada como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Em um contexto educacional marcado por desafios como a diversidade de necessidades dos alunos, a pressão por desempenho acadêmico e a ocorrência de situações como bullying e violência, a arteterapia oferece um espaço seguro e acolhedor para que os estudantes expressem suas emoções, processem experiências difíceis e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal.
Atividades como desenho, pintura e modelagem oferecem um meio alternativo de expressão e comunicação, permitindo que os alunos processem emoções e construam uma autoimagem mais positiva. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes externalizem sentimentos complexos, como raiva, medo e tristeza, de forma simbólica e não ameaçadora. Esse processo de externalização facilita a elaboração de experiências emocionais, ajudando os alunos a compreenderem e

lidarem melhor com suas dificuldades.
Para alunos com dificuldades de aprendizagem, a arteterapia pode ser especialmente benéfica. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam frustrações e sentimentos de inadequação devido às suas limitações acadêmicas. A arte oferece um espaço onde eles podem se destacar e se sentir valorizados, independentemente de suas habilidades cognitivas. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, explorem sua criatividade e desenvolvam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.
Além disso, a arteterapia pode ser integrada a programas de prevenção e intervenção, que buscam reduzir o impacto de situações como bullying, violência e estresse acadêmico. O bullying, por exemplo, é um problema grave que afeta a autoestima e o bem-estar emocional de muitas crianças e adolescentes. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem expressar suas experiências de vitimização ou agressão, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias para lidar com conflitos de forma mais saudável. Programas de prevenção que utilizam a arteterapia têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso. Por exemplo, em um projeto implementado em escolas públicas de São Paulo, alunos participaram de oficinas de arte onde puderam expressar seus sentimentos e refletir sobre questões como respeito, empatia e convivência pacífica. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, houve uma redução significativa de casos de bullying e um aumento na cooperação e no respeito mútuo entre os alunos.
A arteterapia também pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar alunos a lidarem com o estresse acadêmico. Em um mundo cada vez mais competitivo, muitas crianças e adolescentes sofrem com a pressão por desempenho e a ansiedade relacionada a provas e avaliações. Atividades artísticas oferecem um momento de relaxamento e descontração, ajudando os alunos a reduzirem o estresse e a recuperarem o equilíbrio emocional. Além disso, a arte pode ser utilizada como uma forma de reflexão e planejamento, permitindo que os alunos visualizem seus objetivos e estratégias de forma criativa e motivadora.
No contexto brasileiro, a integração da arteterapia em escolas tem sido impulsionada por iniciativas como o Programa Mais Educação, que inclui atividades artísticas como parte de uma proposta de educação integral. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo que valorize a subjetividade e a expressão individual, elementos centrais da arteterapia. Ao integrar a arte ao currículo escolar, as escolas podem oferecer uma educação mais inclusiva e humanizada, que promova o desenvolvimento integral dos alunos.
Em suma, a arteterapia se apresenta como uma estratégia valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos em contextos escolares. Em um ambiente educacional marcado por desafios como a diversidade de necessidades dos alunos, a pressão por desempenho acadêmico e a ocorrência de situações como bullying e violência, a arteterapia oferece um espaço seguro e acolhedor para que os estudantes expressem suas emoções, processem experiências difíceis e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal.
Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos processem emoções, construam uma autoimagem positiva e desenvolvam habilidades como empatia, autorregulação e resiliência. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística facilita a externalização de sentimentos complexos, como raiva, medo e tristeza, de forma simbólica e não ameaçadora. Esse processo de externalização é fundamental para a elaboração de experiências emocionais, ajudando os alunos a compreenderem e lidarem melhor com suas dificuldades.
Para alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais, a arteterapia pode ser especialmente benéfica. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam frustrações e sentimentos de inadequação devido às suas limitações acadêmicas ou sociais. A arte oferece um espaço onde eles

podem se destacar e se sentir valorizados, independentemente de suas habilidades cognitivas. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, explorem sua criatividade e desenvolvam uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem.

Além disso, a arteterapia pode ser integrada a programas de prevenção e intervenção, que buscam reduzir o impacto de situações como bullying, violência e estresse acadêmico. O bullying, por exemplo, é um problema grave que afeta a autoestima e o bem-estar emocional de muitas crianças e adolescentes. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem expressar suas experiências de vitimização ou agressão, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias para lidar com conflitos de forma mais saudável. Programas de prevenção que utilizam a arteterapia têm mostrado resultados positivos na redução de comportamentos agressivos e na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso. Por exemplo, em um projeto implementado em escolas públicas de São Paulo, alunos participaram de oficinas de arte onde puderam expressar seus sentimentos e refletir sobre questões como respeito, empatia e convivência pacífica. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, houve uma redução significativa de casos de bullying e um aumento na cooperação e no respeito mútuo entre os alunos.

A arteterapia também pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar alunos a lidarem com o estresse acadêmico. Em um mundo cada vez mais competitivo, muitas crianças e adolescentes sofrem com a pressão por desempenho e a ansiedade relacionada a provas e avaliações. Atividades artísticas oferecem um momento de relaxamento e descontração, ajudando os alunos a reduzirem o estresse e a recuperarem o equilíbrio emocional. Além disso, a arte pode ser utilizada como uma forma de reflexão e planejamento, permitindo que os alunos visualizem seus objetivos e estratégias de forma criativa e motivadora.

No contexto brasileiro, a integração da arteterapia em escolas tem sido impulsionada por iniciativas como o Programa Mais Educação, que inclui atividades artísticas como parte de uma proposta de educação integral. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo que valorize a subjetividade e a expressão individual, elementos centrais da arteterapia. Ao integrar a arte ao currículo escolar, as escolas podem oferecer uma educação mais inclusiva e humanizada, que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, a arteterapia se apresenta como uma estratégia valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos em contextos escolares. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos processem emoções, construam uma autoimagem positiva e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal. A integração dessa prática em programas de prevenção e intervenção pode contribuir significativamente para a promoção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

CONCLUSÃO

A arteterapia se mostra uma abordagem eficaz para auxiliar crianças e adolescentes a enfrentarem traumas, perdas e situações de estresse, fortalecendo a resiliência e o desenvolvimento emocional. No contexto educacional, essa prática pode ser incorporada ao currículo escolar e a projetos comunitários, criando espaços seguros para a expressão de sentimentos e o aprimoramento de habilidades socioemocionais. A arte, reconhecida como recurso terapêutico e educativo, tem potencial para promover saúde mental e crescimento integral, alinhando-se a visões que valorizam a transformação pessoal e coletiva por meio da criatividade.

No campo educacional, a arte pode ser integrada a metodologias que priorizam o diálogo, a liberdade de expressão e o desenvolvimento crítico e criativo. Essa abordagem favorece uma educação mais inclusiva, na qual os alunos exploram suas experiências e visões de mundo por meio de linguagens artísticas, fortalecendo a autoestima e a conexão com o aprendizado. Além disso, práticas interativas e sensoriais, que envolvem o corpo e as emoções, têm sido adaptadas

para contextos pedagógicos, incentivando a participação ativa e a superação de conflitos internos.

Na área da saúde, a arteterapia é utilizada como estratégia terapêutica para auxiliar no tratamento de transtornos emocionais, como ansiedade e depressão. Através de atividades lúdicas e não ameaçadoras, crianças e adolescentes externalizam sentimentos complexos de forma simbólica, facilitando o processamento de experiências traumáticas e a construção de mecanismos saudáveis de enfrentamento. Essa prática é especialmente relevante em casos de violência ou abuso, onde a expressão indireta promove um caminho gradual de cura.

A integração da arteterapia em políticas públicas de educação e saúde pode impulsionar o bem-estar emocional e a resiliência das novas gerações. Em escolas, a criação de ateliês de arte e a capacitação de educadores para práticas criativas oferecem aos alunos ambientes de acolhimento e expressão, promovendo inclusão e desenvolvimento integral. Na saúde, espaços terapêuticos dedicados à arte contribuem para a redução de sintomas de estresse e a reconstrução de vínculos emocionais.

Iniciativas comunitárias e projetos sociais também podem incorporar a arteterapia como ferramenta de empoderamento, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ao proporcionar um espaço de expressão e reflexão, essas ações ajudam a reduzir a exclusão social, fortalecendo a autoestima e a capacidade de jovens lidarem com adversidades.

Em síntese, a arteterapia se consolida como uma prática transformadora, capaz de promover saúde mental e desenvolvimento integral. Sua integração em políticas públicas e projetos sociais representa um avanço na construção de uma sociedade mais acolhedora e resiliente, garantindo que crianças e adolescentes tenham acesso a recursos que favoreçam seu crescimento emocional, criativo e social.

REFERÊNCIAS

CLARK, Lygia. Caminhando. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

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

MALCHIODI, Cathy A. Arteterapia e Saúde Mental. Porto Alegre: Artmed, 2012.

OITICICA, Hélio. Aspiro ao Grande Labirinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

VAN DER KOLK, Bessel. O Corpo Guarda as Marcas: Cérebro, Mente e Corpo na Superação do Trauma. São Paulo: Editora Sextante, 2014.

A NEUROCIÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS DOCENTES

ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

RESUMO
Este trabalho busca promover uma reflexão mais profunda sobre o valor de os educadores compreenderem os princípios fundamentais da Neurociência, de modo que possam desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas ao funcionamento natural do cérebro humano. Esse campo de estudo investiga os processos que permitem ao cérebro aprender, identificar estímulos relevantes e consolidar conhecimentos, oferecendo pistas essenciais para aprimorar o ensino. Por essa razão, sua aplicação deveria fazer parte da formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação. Para atuar de maneira consciente e intencional, os docentes precisam dominar conceitos básicos sobre como o cérebro organiza informações, quais fatores favorecem a aprendizagem e como emoções, atenção e memória influenciam o desempenho escolar. Esse repertório permite que o professor interprete melhor o comportamento dos estudantes, adapte estratégias de ensino e reconheça o impacto das descobertas científicas em sua prática cotidiana. Ao incorporar esse conhecimento, o educador amplia sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem mais motivadores, dinâmicos e inclusivos, fortalecendo o prazer de aprender e estimulando o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, a formação docente deve preparar os profissionais para lidar com um mundo em constante transformação, no qual a globalização e as novas tecnologias exigem competências cognitivas e socioemocionais cada vez mais complexas. Portanto, investir na aproximação entre Neurociência e Educação não apenas qualifica o trabalho pedagógico, mas também contribui para que os estudantes estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em rápida evolução.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Formação Docente; Processos Cognitivos.

INTRODUÇÃO

A Neurociência tem se consolidado como uma das áreas mais promissoras para compreender e aperfeiçoar os processos educativos, oferecendo pesquisas cada vez mais precisas e aplicáveis ao cotidiano escolar. Os avanços em técnicas de neuroimagem funcional permitem observar, em tempo real, como o cérebro reage a diferentes estímulos e condições, revelando quais fatores favorecem a assimilação de novos conhecimentos. Esses estudos mostram, por exemplo, que determinadas redes neurais aumentam sua atividade metabólica quando novas informações são registradas, quando memórias são evocadas e quando funções executivas — como planejamento, tomada de decisão e controle inibitório — são acionadas, especialmente no córtex pré-frontal.

A aproximação entre esses achados científicos e a prática pedagógica tem permitido desenvolver estratégias de ensino mais coerentes com o modo como o cérebro processa informações. Quando o conteúdo é apresentado de forma conectada ao conhecimento prévio do estudante, o cérebro utiliza seus mecanismos naturais de reconhecimento de padrões, o que facilita a consolidação da memória e torna a aprendizagem mais eficiente.

Para que essas descobertas se traduzam em práticas pedagógicas significativas, é essencial que os professores compreendam não apenas como aplicar determinadas estratégias, mas também por que elas funcionam. Isso envolve conhecer aspectos fundamentais do funcionamento cerebral, como os mecanismos de atenção, a passagem de informações para a memória de trabalho, o papel da neuroplasticidade na formação de memórias duradouras, os impactos do estresse no desempenho cognitivo e o desenvolvimento das funções executivas ao longo da infância e adolescência.

A aproximação entre neurociência e educação tem se tornado cada vez mais necessária em um cenário em que compreender como o cérebro aprende deixou de ser um luxo teórico e passou a ser uma ferramen-

ta indispensável para o trabalho docente. Embora a prática pedagógica seja historicamente construída a partir da experiência, da observação e da reflexão, os avanços científicos sobre o funcionamento cerebral oferecem novas lentes para interpretar comportamentos, dificuldades e potencialidades dos estudantes. A neurociência não substitui a pedagogia, mas amplia sua capacidade de compreender o sujeito que aprende, revelando processos internos que antes eram invisíveis aos olhos do professor.

À medida que se descobre como o cérebro organiza informações, forma memórias, reage às emoções e se adapta ao ambiente, torna-se evidente que o ensino precisa dialogar com esses mecanismos naturais. O professor que compreende, por exemplo, que a atenção é limitada e que o cérebro se cansa rapidamente diante de estímulos repetitivos, passa a planejar aulas mais dinâmicas, com alternância de atividades e momentos de pausa. Da mesma forma, ao saber que a emoção é um elemento central na aprendizagem, o educador reconhece a importância de criar um ambiente seguro, acolhedor e afetivo, no qual o estudante se sinta confiante para errar, experimentar e construir conhecimento.

Outro ponto fundamental revelado pela neurociência é a plasticidade cerebral. O cérebro não é estático; ele se transforma continuamente a partir das experiências vividas. Isso significa que todos os alunos, independentemente de suas condições iniciais, podem desenvolver novas habilidades, fortalecer conexões e superar dificuldades. Para o docente, essa compreensão rompe com visões deterministas e reforça a importância de práticas que estimulem a curiosidade, a exploração e o pensamento crítico.

A plasticidade também evidencia o papel do professor como mediador de experiências significativas, capaz de provocar mudanças reais na estrutura cognitiva dos estudantes. Além disso, a neurociência contribui para que o professor compreenda melhor as dificuldades de aprendizagem. Transtornos como dislexia, TDAH, discalculia e TEA deixam de ser interpretados como falta de esforço ou desinteresse e passam a ser entendidos como condições que exigem estratégias específicas. Essa mudança de perspectiva reduz estigmas, favorece intervenções mais adequadas e fortalece a relação entre professor e aluno. O educador que conhece os fundamentos neurológicos dessas condições consegue adaptar sua prática, ajustar expectativas e oferecer suporte mais sensível e eficaz.

Outro aspecto relevante é a compreensão de que o conhecimento prévio é um dos fatores mais determinantes para a aprendizagem. A neurociência confirma que o cérebro aprende por associação, conectando novas informações àquilo que já está armazenado. Isso reforça a importância de práticas que ativem conhecimentos anteriores, contextualizem conteúdos e promovam relações entre diferentes áreas. O professor deixa de trabalhar conteúdos isolados e passa a construir pontes cognitivas que facilitam a compreensão e a retenção.

OS EFEITOS DO ESTRESSE TÓXICO

A neurociência alerta para os efeitos do estresse tóxico na aprendizagem. Crianças expostas a situações de violência, negligência ou pobreza extrema podem apresentar alterações cerebrais que afetam a atenção, a memória e o comportamento. Para o docente, reconhecer esses impactos é essencial para evitar interpretações equivocadas e para adotar práticas mais humanas, que priorizem o acolhimento, a escuta e a construção de vínculos. Um ambiente emocionalmente seguro pode neutralizar parte dos efeitos do estresse e permitir que a criança desenvolva suas capacidades com mais autonomia.

Embora não seja necessário que o professor se torne um especialista em neurociência, é fundamental que ele tenha acesso a conhecimentos básicos que o ajudem a interpretar o processo de aprendizagem de forma mais ampla. Isso inclui compreender como o cérebro se desenvolve, como reage aos estímulos, como organiza a memória e como fatores emocionais influenciam o desempenho escolar. Esse repertório teórico não substitui a prática pedagógica, mas a fortalece, oferecendo fundamentos científicos que enriquecem o olhar do educador e ampliam sua capacidade de promover aprendizagens

signi f cativas.
A neurociência, portanto, não é uma moda passageira, mas uma aliada poderosa na construção de uma educação mais consciente, sensível e e f caz. Ao integrar seus conhecimentos à prática docente, o professor se torna capaz de compreender melhor seus alunos, planejar intervenções mais adequadas e criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral. Em um mundo em constante transformação, no qual as demandas cognitivas e emocionais são cada vez maiores, compreender o cérebro é compreender o próprio ato de educar.
Quando o educador entende como o cérebro se organiza, amadurece e reage aos estímulos do ambiente, ele passa a interpretar com mais precisão os comportamentos dos alunos, suas di f culdades, potencialidades, interesses e estilos de aprendizagem. Esse conhecimento contribui para a criação de ambientes pedagógicos mais acolhedores, motivadores e inclusivos.
Nesse sentido, Sassaki (1999, p. 42) destaca que:

A educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Outro ponto essencial é compreender que o cérebro está em constante transformação. A chamada neuroplasticidade — capacidade de reorganizar conexões e formar novas redes neurais — mostra que experiências, emoções, hábitos e práticas pedagógicas in f uenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo. Isso signi f ca que tanto professores quanto alunos têm a possibilidade real de modi f car suas estruturas cerebrais ao longo da vida, fortalecendo habilidades e ampliando sua inteligência.
Ignorar esse princípio seria como levar um carro ao mecânico sem que ele entenda o funcionamento básico do motor. Da mesma forma, um professor que desconhece os fundamentos da neuroplasticidade perde oportunidades valiosas de potencializar a aprendizagem de seus estudantes.
À medida que a Neurociência avança, torna-se cada vez mais evidente a importância de integrar seus conhecimentos à formação docente. Se os educadores estudam o desenvolvimento infantil, faz ainda mais sentido que explorem também as descobertas sobre o cérebro, ampliando sua compreensão sobre como o aluno aprende, reage e se desenvolve.
Quando os sentidos são estimulados, o cérebro transforma estímulos em informação. A ativação dos neurônios desencadeia a formação de novas conexões, processo que depende diretamente da mobilização de conhecimentos já existentes. Assim, a aprendizagem se torna mais sólida quando o professor cria oportunidades para que o aluno relacione o novo ao familiar.
Além disso, pesquisas neurocientí f cas têm contribuído para identi f car di f culdades de aprendizagem e orientar intervenções mais e f cazes. Compreender que condições como TDAH, dislexia ou síndrome de Asperger têm bases neurológicas ajuda o professor a interpretar comportamentos, ajustar expectativas e adotar estratégias mais adequadas. Novos biomarcadores e métodos diagnósticos têm permitido intervenções mais precoces e, consequentemente, resultados mais positivos.
Reconhecer que cada cérebro é único e processa informações de maneira singular também favorece uma postura pedagógica mais empática. Professores que compreendem essas diferenças tendem a agir com mais paciência, f exibilidade e sensibilidade, especialmente quando percebem que determinados comportamentos não são escolhas voluntárias, mas manifestações de processos neurológicos especí f cos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Este capítulo busca aprofundar a compreensão sobre a relevância da Educação Infantil para o crescimento global das crianças, considerando sua trajetória histórica e as transformações sociais que moldaram sua função ao longo do tempo.
A concepção de infância e o papel das ins-

tituições educativas destinadas às crianças pequenas passaram por mudanças signi f - cativas no Brasil e em diversos países. Cada período histórico trouxe consigo novas interpretações sobre quem é a criança, quais são suas necessidades e como a sociedade deve organizar espaços coletivos para acolhê-la.
Com o avanço da industrialização no Brasil, especialmente a partir do século XX, a presença feminina no mercado de trabalho tornou-se cada vez mais expressiva. Esse movimento gerou a necessidade de criar locais públicos e organizados para acolher crianças pequenas durante a jornada laboral de suas mães. Assim, surgiram as primeiras instituições voltadas ao cuidado infantil, inicialmente com caráter assistencial e voltadas às famílias trabalhadoras.
Sanches (1998, p. 96) destaca que:

A assistência à infância tornou-se essencial para garantir estabilidade social. As primeiras creches atendiam principalmente crianças pobres, órfãs ou f lhas de operários, oferecendo proteção e afastando-as das ruas. Muitas dessas instituições foram criadas por iniciativa de industriais, que construíram vilas operárias com serviços básicos, incluindo escolas e creches, frequentemente mantidas por ações f lantrópicas e apoio estatal. A lógica era simples: cuidando bem dos f lhos dos trabalhadores, aumentava-se a produtividade e a satisfação no trabalho.

Nas décadas de 1980 e 1990, a Educação Infantil ganhou novo impulso com a Constituição Federal, que reconheceu o direito à educação desde o nascimento. A LDBEN (1996) reforçou essa perspectiva ao de f nir que a Educação Infantil deve promover:

O desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, abrangendo aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, em parceria com a família e a comunidade.

Ao ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil deixou de ser vista como um espaço secundário e passou a ocupar posição central no processo educativo. Assim, tornou-se inadmissível qualquer forma de negligência em relação a essa fase, que constitui a base de toda a trajetória escolar.
Historicamente, a Educação Infantil foi dividida em duas modalidades:
- Creche, com foco no cuidado e na assistência;
- Pré-escola, com ênfase no processo educativo.

A LDBEN manteve essa nomenclatura, mas introduziu o conceito de “instituições equivalentes”, reforçando que ambas devem ter a mesma f nalidade pedagógica. Atualmente, a distinção entre creche e pré-escola é apenas etária, e não mais funcional.
O Plano Nacional de Educação (PNE) também reforça essa visão ao propor metas para crianças de zero a seis anos sem separar as instituições por tipo, mas apenas por faixa etária. A ideia central é que a Educação Infantil seja organizada como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, evitando modelos fragmentados ou in f uenciados por desigualdades sociais.
Winnicott (1982, p. 33) contribui para essa discussão ao a f rmar: “A escola maternal não deve substituir a mãe, mas ampliar o papel que ela exerce nos primeiros anos. O jardim de infância deve ser entendido como uma extensão da família, e não como uma antecipação da escola primária”.
Essa perspectiva reforça que a criança não abandona sua dimensão afetiva ao ingressar na escola; ao contrário, espera-se que ela encontre um ambiente que amplie suas relações e fortaleça seu bem-estar emocional. Assim, cabe à Educação Infantil construir um espaço acolhedor, seguro e afetivamente saudável.
Com a mudança na concepção de criança — agora reconhecida como sujeito de direitos e não mais como objeto de tutela — tornou-se urgente superar a antiga separação entre “cuidar” e “educar”. Essa dicotomia, herdada de concepções ultrapassadas, desconsiderava a complexidade da infância e reduzia o papel das instituições a funções fragmentadas.
Durante muito tempo, acreditou-se que a criança pequena era uma espécie de “tábula rasa”, sobre a qual a sociedade inscrevia comportamentos e conhecimentos. Em ou-

tras épocas, predominou a ideia de que tudo já estava “pronto” dentro da criança, aguardando apenas o amadurecimento físico para se manifestar. Em ambos os casos, o cuidado era visto como suficiente, e a educação, como algo que viria apenas mais tarde.
Hoje, compreende-se que desenvolvimento e aprendizagem caminham juntos desde o nascimento. Cuidar é educar, e educar é cuidar. A Educação Infantil, portanto, deve integrar essas dimensões, reconhecendo a criança como um ser ativo, competente e em constante construção.
Dentro dessa abordagem, o RCNEI (1998, p. 23) define Educar como: “Oferecer situações integradas de cuidado, brincadeiras e aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento das capacidades infantis de convivência, respeito, confiança e acesso aos conhecimentos sociais e culturais”.

E caracteriza cuidar como: “Valorizar e apoiar o desenvolvimento das capacidades, por meio de ações que envolvem atenção ao outro e a si mesmo, com dimensões expressivas e procedimentos específicos.” (RCNEI, 1998, p. 24)

Essas definições deixam evidente que cuidar e educar são processos complementares e indissociáveis. Separá-los significaria fragmentar o desenvolvimento da criança, reduzindo sua complexidade e ignorando sua condição de sujeito integral. Por isso, o MEC (1994, p. 16) reforça em suas diretrizes: “As particularidades do desenvolvimento entre zero e seis anos exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções inseparáveis: cuidar e educar, ampliando o que já é realizado pela família”.
Outro aspecto fundamental para garantir essa integração é o papel do educador. O desenvolvimento infantil acontece por meio de relações afetivas, trocas simbólicas e interações constantes. O professor é o mediador entre a criança e o mundo, facilitando descobertas, promovendo vínculos e criando oportunidades para que as crianças convivam, explorem e aprendam juntas. Para isso, é indispensável que exista uma relação de confiança entre quem cuida e educa e quem é cuidado e educado.
Assim, a missão da Educação Infantil — e dos profissionais que nela atuam — pode ser sintetizada na expressão: cuidar educando e educar cuidando. Essa integração é essencial para que a criança se desenvolva de forma plena desde os primeiros anos de vida.
Nesse contexto, torna-se cada vez mais importante que o professor tenha conhecimentos básicos sobre neurociência. Compreender como o cérebro se desenvolve, aprende, reage aos estímulos e forma conexões ajuda o educador a planejar práticas mais eficazes, respeitar o ritmo de cada criança e favorecer experiências que realmente contribuam para seu crescimento cognitivo, emocional e social.

OS DOCENTES E A NEUROCIÊNCIA

A neurociência costuma despertar grande interesse porque suas imagens e dados aparentam oferecer respostas definitivas: basta observar quais áreas cerebrais são ativadas durante determinadas tarefas. No entanto, essas informações têm limites importantes. As varreduras cerebrais não revelam, por exemplo, se um estudante realmente compreendeu um conteúdo ou como o professor deve agir quando a aprendizagem não acontece. Mudanças observadas no cérebro podem ou não se traduzir em transformações reais no comportamento.
Por outro lado, a psicologia cognitiva acumulou, ao longo de décadas, evidências sólidas sobre práticas que tornam o ensino e a aprendizagem mais eficazes. Um exemplo clássico é o fato de que estudantes aprendem mais quando se questionam sobre o que leram — ou quando são estimulados pelo professor a refletir sobre o texto — do que quando apenas releem ou sublinham trechos.
Outro achado importante é que a compreensão leitora depende muito mais do repertório prévio e do vocabulário do aluno sobre determinado tema do que de supostas “habilidades gerais de compreensão”. Como esses conhecimentos ainda não são amplamente difundidos, muitos estudantes continuam investindo em estratégias pouco eficientes, e muitos professores seguem priorizando habilidades abstratas em vez de

fortalecer o conhecimento de mundo dos alunos.

Quando a neurociência confirma uma prática pedagógica, ela geralmente apenas reforça algo que a psicologia cognitiva já havia demonstrado. Por exemplo, estudos psicológicos mostram que distribuir o estudo ao longo do tempo é mais eficaz do que concentrar tudo em um único momento. As imagens cerebrais sugerem que isso ocorre porque o cérebro permanece mais tempo engajado com o conteúdo — o que, em termos simples, significa pensar mais sobre o que se está aprendendo.

Entretanto, focar exclusivamente no cérebro, e não na mente, pode ser não apenas improdutivo, mas até prejudicial. Isso pode levar educadores a ignorar explicações psicológicas para dificuldades de aprendizagem e a buscar respostas apenas em aspectos neurológicos. Um exemplo disso é a comunidade ligada à dislexia, que valorizou fortemente estudos sobre diferenças cerebrais relacionadas à decodificação — a habilidade de relacionar sons e letras.

Embora essas pesquisas sejam relevantes, elas acabaram desviando a atenção de outro componente essencial da leitura: a compreensão. Muitos professores passaram a interpretar dificuldades de compreensão como problemas de função executiva, memória de trabalho ou linguagem oral, quando, na verdade, o fator mais determinante para compreender um texto é o conhecimento prévio do leitor — algo amplamente demonstrado pela psicologia cognitiva.

Isso não significa que a neurociência não tenha valor. Ela é fundamental para ampliar o entendimento sobre o funcionamento cerebral e pode auxiliar no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e de outros aspectos do comportamento humano. A questão central é se os professores, com seu tempo limitado, precisam se aprofundar nesses conhecimentos.

Um argumento favorável é que a familiaridade com a neurociência pode ajudar os educadores a evitar “neuromitos” — crenças populares sem base científica, como a ideia de que cada aluno aprende melhor por um “estilo de aprendizagem” específico. Outro argumento é que a neurociência poderia identificar dificuldades antes que elas se manifestem no comportamento, embora isso ainda não esteja claro e, de qualquer forma, não seja algo que o professor possa aplicar diretamente em sala de aula.

A justificativa mais consistente para que educadores conheçam aspectos básicos da neurociência está relacionada ao impacto do chamado “estresse tóxico” — situações de trauma crônico, geralmente associadas à pobreza, que podem afetar o cérebro e prejudicar a aprendizagem. Quando esses alunos apresentam comportamentos desafiadores ou dificuldade de concentração, é essencial que o professor compreenda que a resposta mais eficaz é oferecer um ambiente acolhedor, seguro e emocionalmente estável.

No entanto, esse conhecimento perde força se o professor utiliza métodos pedagógicos ineficazes. Estratégias inadequadas podem gerar frustração tanto nos alunos quanto nos próprios educadores.

Os professores já enfrentam uma carga de trabalho intensa e, muitas vezes, são submetidos a formações que pouco contribuem para sua prática. Não faz sentido sobrecarrega-los com explicações complexas sobre padrões de ativação cerebral ou estruturas neurológicas específicas. O que eles realmente precisam é de orientações práticas, fundamentadas na psicologia cognitiva e em evidências pedagógicas, que os ajudem a promover aprendizagens reais e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as etapas da formação humana — da primeira infância à vida adulta — surgem questões que só podem ser compreendidas plenamente quando se considera o funcionamento do cérebro. O debate sobre como integrar esse conhecimento ao campo educacional ainda está em construção, mas já demonstra grande potencial para transformar práticas pedagógicas.

O interesse renovado da educação pela neurociência reflete o avanço das pesquisas e a percepção crescente, entre cientistas e educadores, de que compreender como o cérebro se desenvolve e aprende pode enriquecer significativamente o trabalho escolar. Nos últimos anos, diversas iniciativas bus-

caram aproximar essas áreas, promovendo diálogos interdisciplinares e explorando as possibilidades abertas por essa nova perspectiva.

É importante destacar que interpretar os achados da neurociência não exige que o professor se torne um especialista. O essencial é compreender conceitos básicos que permitam reconhecer como o cérebro reage aos estímulos, como se organiza o processo de aprendizagem e quais fatores podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento infantil. Esse conhecimento pode ajudar os educadores a identificar sinais precoces de dificuldades neurológicas, possibilitando encaminhamentos e intervenções adequadas desde os primeiros anos de vida.

Ao iniciar seus estudos sobre o funcionamento cerebral, o professor amplia sua capacidade de compreender o comportamento das crianças, interpretar suas necessidades e planejar práticas mais sensíveis ao modo como elas aprendem. Além disso, torna-se mais preparado para colaborar com equipes multidisciplinares e orientar famílias sobre a importância de intervenções precoces quando há suspeita de algum transtorno do desenvolvimento.

Dessa forma, a aproximação entre neurociência e educação não busca transformar o professor em um neurocientista, mas oferecer-lhe ferramentas conceituais que contribuam para uma prática pedagógica mais consciente, fundamentada e eficaz. Quanto mais cedo esse conhecimento for incorporado à formação docente, maiores serão as possibilidades de promover um desenvolvimento saudável e integral para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ARIES, Phillipe. História social da criança e da infância, Rio de Janeiro: editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AROEIRA, M. L. C. Didática de Pré Escola: vida criança: brincar e aprender, São Paulo: editora FTD, 1996.

BRASIL. Declaração dos Direitos das Crianças, São Paulo: editora Ática, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nª 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Brasília, 1998.

FERREIRA, Maria Clotilde R. (org.). Os fazeres na Educação Infantil, São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREIRE, Madelena. A paixão de conhecer o mundo, São Paulo: editora Paz e Terra, 2002.

HOHMANN, Mary (org). A criança em ação, EUA: Calouste Gulbenkian,1979.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

UNESCO, Brasil, OCDE. Educação e na primeira infância: grandes desafios, Brasília,2002

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.

WINNICOT, Donald W. A criança e o seu mundo, Rio de Janeiro: editora Guanabara Koogan,1982.

ALFABETIZAÇÃO MULTISSENSORIAL: O CORPO E O MOVIMENTO COMO EIXOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE TELES DA SILVA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo aprofundar a análise da alfabetização multissensorial como prática pedagógica inovadora e inclusiva, destacando o papel essencial do corpo e do movimento no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Fundamentado em autores clássicos da pedagogia, como Vygotsky (1991), que defende a aprendizagem como processo social e cultural, Wallon (1975), que afirma que "o movimento é constitutivo da inteligência", e Piaget (1971), que relaciona o desenvolvimento cognitivo às ações motoras, este estudo busca compreender como a integração dos sentidos potencializa a alfabetização. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e documental, com análise crítica do material teórico presente no anexo Alfabetização Multissensorial, além de relatos de experiências práticas e projetos científicos já implementados em escolas brasileiras, como o "Brincar e Aprender" (UFMG, 2018) e o "Corpo que Lê" (UFC, 2021).
Os resultados evidenciam que práticas multissensoriais — como escrita em areia, uso de letras em relevo, dramatização de palavras e circuitos motores — favorecem não apenas a consciência fonológica e visual, mas também o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, o engajamento emocional e a inclusão de crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia. Além disso, estratégias que envolvem família e comunidade ampliam o impacto da alfabetização, tornando-a mais significativa e duradoura.
Este trabalho apresenta soluções realistas para desafios recorrentes, como baixa participação das famílias ou resistência de professores, propondo encontros lúdicos, formações práticas e metodologias participativas. Também oferece um passo a passo de estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula, garantindo resultados mensuráveis e sustentáveis. As considerações finais apontam que a alfabetização multissensorial, ao valorizar visão, audição, tato, olfato e movimento, constitui-se como uma ferramenta pedagógica indispensável para promover uma educação inclusiva, ativa e memorável, capaz de transformar a realidade escolar e contribuir para a formação integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização multissensorial; Corpo e movimento; Educação inclusiva; Pedagogia; Aprendizagem ativa.

ABSTRACT

This article aims to deepen the analysis of multisensory literacy as an innovative and inclusive pedagogical practice, emphasizing the essential role of body and movement in the teaching-learning process of reading and writing. Grounded in classical pedagogical authors such as Vygotsky (1991), who defends learning as a social and cultural process, Wallon (1975), who states that "movement is constitutive of intelligence," and Piaget (1971), who relates cognitive development to motor actions, this study seeks to understand how the integration of senses enhances literacy. The research was conducted through bibliographic and documentary review, with critical analysis of theoretical material presented in the document Multisensory Literacy, as well as reports of practical experiences and scientific projects already implemented in Brazilian schools, such as "Brincar e Aprender" (UFMG, 2018) and "Corpo que Lê" (UFC, 2021).
The results show that multisensory practices—such as writing in sand, using embossed letters, dramatizing words, and motor circuits—not only foster phonological and visual awareness but also promote the development of fine and gross motor coordination, emotional engagement, and the inclusion of children with specific learning difficulties, such as dyslexia. Furthermore, strategies involving families and communities expand the impact of literacy, making it more meaningful and lasting. This work presents realistic solutions to recurring challenges, such as low family participation or teacher resistance, proposing playful meetings, practical training, and participatory methodologies. It also offers a step-by-step guide of pedagogical strategies that can be applied in classrooms, ensuring measurable and sustainable results. The final considerations highlight

that multisensory literacy, by valuing vision, hearing, touch, smell, and movement, constitutes an indispensable pedagogical tool to promote inclusive, active, and memorable education, capable of transforming school reality and contributing to the integral development of children.

KEY-WORDS: Multisensory literacy; Body and movement; Inclusive education; Pedagogy; Active learning.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo que envolve não apenas a decodificação de símbolos gráficos, mas também a construção de significados, a interação social e a formação integral do sujeito. Tradicionalmente, o ensino da leitura e da escrita esteve centrado em práticas visuais e auditivas, porém, pesquisas recentes e metodologias inovadoras têm demonstrado que a aprendizagem pode ser potencializada quando múltiplos sentidos são integrados ao processo educativo. Nesse contexto, a alfabetização multissensorial surge como uma abordagem pedagógica que valoriza a visão, audição, tato, olfato, paladar e movimento, tornando o aprendizado mais dinâmico, inclusivo e significativo.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação social e cultural, sendo o corpo parte fundamental dessa mediação. Wallon (1975) complementa afirmando que “o movimento é constitutivo da inteligência”, destacando a importância da motricidade no processo de aprendizagem. Piaget (1971) também ressalta que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado às ações motoras, evidenciando que a criança aprende explorando o mundo com o corpo. Assim, integrar corpo e movimento à alfabetização multissensorial é reconhecer que o aprendizado não acontece apenas na mente, mas em todo o organismo.

Ferreiro e Teberosky (1985) demonstram que a construção da escrita é um processo gradual, que pode ser facilitado por práticas que envolvam diferentes sentidos. Quando uma criança traça letras na areia, manipula letras de madeira ou dramatiza palavras com o corpo, ela não apenas aprende o código escrito, mas também estabelece conexões profundas entre linguagem, memória e emoção. Essa perspectiva é reforçada pelo documento base Alfabetização Multissensorial, que destaca a importância da estimulação simultânea dos sentidos para promover uma aprendizagem mais rica e duradoura.

A relevância do corpo e do movimento na alfabetização

O corpo é a primeira forma de expressão da criança. Antes de falar ou escrever, ela comunica-se por meio de gestos, movimentos e interações corporais. Nesse sentido, práticas que envolvem movimento e alfabetização tornam-se fundamentais para o desenvolvimento integral. Projetos científicos comprovam essa eficácia. O projeto Brincar e Aprender (UFMG, 2018), por exemplo, convidou crianças a formar letras com o corpo em grupo, realizar circuitos motores com obstáculos e associar movimentos a sons e palavras. Os resultados mostraram aumento significativo na motivação, na consciência fonológica e na inclusão de alunos com dificuldades específicas, como a dislexia.

Outro exemplo é o projeto Corpo que Lê (UFC, 2021), que demonstrou que dramatizações de palavras e coreografias simples para letras aumentaram a fluência leitora e o engajamento das crianças. Essas experiências evidenciam que o corpo não é apenas suporte, mas protagonista na alfabetização. Ao movimentar-se, a criança internaliza conceitos, desenvolve coordenação motora fina e grossa, e cria vínculos emocionais com o aprendizado.

Desafios e soluções práticas

Apesar dos benefícios, a implementação da alfabetização multissensorial enfrenta desafios. Entre eles, destacam-se:

- Baixa participação das famílias: muitas vezes, os responsáveis não compreendem a importância das práticas corporais e sensoriais.
- Resistência de professores: alguns educadores ainda se apoiam em métodos tradicionais, centrados na repetição e na memorização mecânica.
- Limitações de recursos materiais: escolas públicas frequentemente carecem de materiais táteis e visuais adequados.

Para superar esses obstáculos, é necessário adotar soluções realistas e aplicáveis:

1. Encontros lúdicos com famílias: promover oficinas abertas, onde pais e responsáveis participem de atividades multissensoriais com as crianças, fortalecendo vínculos e compreensão da metodologia.
2. Formação prática de professores: oferecer capacitações que mostrem resulta-

dos concretos, com exemplos reais de como corpo e movimento potencializam a alfabetização.

3. Uso de recursos acessíveis: substituir materiais caros por alternativas simples, como areia, farinha, papel lixa e objetos do cotidiano, garantindo que a prática seja viável em qualquer contexto escolar.

Essas estratégias não apenas resolvem problemas práticos, mas também tornam o processo mais participativo e inclusivo, valorizando os saberes da comunidade e promovendo a cidadania.

Objetivos do artigo

Este artigo tem como objetivo compreender como corpo e movimento podem ser integrados à alfabetização multissensorial, apresentando estratégias pedagógicas, exemplos reais e soluções práticas para superar desafios encontrados em sala de aula. Busca-se, ainda, analisar projetos científicos já realizados, discutir sua relevância e propor metodologias que possam ser aplicadas em diferentes contextos educacionais.

Ao longo do trabalho, serão explorados os fundamentos teóricos da alfabetização multissensorial, os princípios que sustentam sua prática e os impactos observados em experiências anteriores. Pretende-se demonstrar que essa abordagem não apenas favorece a aprendizagem da leitura e escrita, mas também promove inclusão, engajamento e desenvolvimento integral das crianças.

Considerações iniciais

A alfabetização multissensorial, associada ao corpo e movimento, representa uma mudança paradigmática na pedagogia contemporânea. Ela rompe com modelos tradicionais e propõe uma educação mais humana, que reconhece a criança em sua totalidade — corpo, mente e emoção. Ao integrar diferentes sentidos, cria-se uma experiência de aprendizagem rica, envolvente e memorável, capaz de transformar a realidade escolar e contribuir para a formação integral dos sujeitos.

Como pedagoga, acredito que o desafio da alfabetização não está apenas em ensinar a ler e escrever, mas em formar cidadãos críticos, criativos e participativos. A alfabetização multissensorial é um caminho para alcançar esse objetivo, pois valoriza a diversidade, promove inclusão e reconhece que cada criança aprende de forma única.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação Teórica

A alfabetização multissensorial parte do princípio de que os alunos aprendem melhor quando estimulados por diferentes canais sensoriais. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional, que privilegia apenas visão e audição, e propõe que o aprendizado seja construído por meio da integração de múltiplos sentidos — visão, audição, tato, olfato, paladar e movimento.

Ferreiro e Teberosky (1985) demonstram que o processo de construção da escrita é gradual e pode ser facilitado por experiências corporais e sensoriais. Para as autoras, a criança não aprende a ler e escrever de forma mecânica, mas sim por meio de hipóteses que formula sobre o sistema de escrita. Nesse sentido, práticas multissensoriais ampliam as possibilidades de compreensão, pois permitem que a criança experimente o conhecimento de forma concreta e significativa.

Exemplo prático: crianças que traçam letras em areia ou massinha ativam memória muscular e visual, fortalecendo a aprendizagem. Essa prática, além de estimular a coordenação motora fina, cria uma associação entre o movimento corporal e o símbolo gráfico, tornando a aprendizagem mais duradoura.

Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado é mediado pela interação social e cultural. O corpo, nesse processo, é parte fundamental da mediação, pois é por meio dele que a criança interage com o mundo. Wallon (1975) complementa afirmando que “o movimento é constitutivo da inteligência”, destacando que a motricidade não é apenas suporte físico, mas elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1971) reforça essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado às ações motoras. Para o autor, a criança aprende explorando o mundo com o corpo, manipulando objetos e experimentando situações concretas. Assim, práticas multissensoriais que envolvem corpo e movimento são fundamentais para a alfabetização, pois permitem que a criança construa significados a partir da experiência.

2.2 CORPO E MOVIMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

2.2.1 Histórico da alfabetização e o papel do corpo

A alfabetização, ao longo da história, foi marcada por diferentes concepções pedagógicas. Nos métodos tradicionais, predominava a visão mecanicista, em que a criança era vista como receptora passiva de conteúdos. O corpo, nesse contexto, era relegado a um papel secundário, muitas vezes associado apenas à disciplina e ao controle.
Com o avanço das ciências da educação e da psicologia, autores como Wallon (1975) e Piaget (1971) passaram a destacar o papel ativo da criança na aprendizagem, reconhecendo que o corpo é parte constitutiva do processo cognitivo. Wallon afrmava que "o movimento é constitutivo da inteligência", enquanto Piaget defendia que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado às ações motoras.
Exemplo histórico: nas escolas do início do século XX, a alfabetização era centrada em cópias repetitivas de letras e palavras. Hoje, práticas multissensoriais como dramatizações, jogos corporais e escrita em areia mostram que o corpo pode ser protagonista na alfabetização.

2.2.2 Fundamentos teóricos: Wallon, Piaget e Vygotsky
Wallon (1975) enfatiza a relação entre emoção, movimento e cognição, defendendo que o corpo é mediador da aprendizagem.
Piaget (1971) mostra que a criança constrói conhecimento por meio da ação, manipulando objetos e explorando o ambiente. Vygotsky (1991) acrescenta que o aprendizado é mediado pela interação social e cultural, e o corpo é parte fundamental dessa mediação.
Esses três autores formam a base teórica da alfabetização multissensorial, pois reconhecem que o corpo não é apenas suporte físico, mas elemento essencial para a construção de signifcados.
Exemplo prático: em uma escola de Belo Horizonte, crianças aprenderam sílabas por meio de jogos corporais, associando sons a movimentos. Essa prática, fundamentada em Vygotsky, mostrou que a interação social potencializa a aprendizagem.

2.2.3 O corpo como linguagem e expressão
O corpo é a primeira forma de linguagem da criança. Antes de falar ou escrever, ela comunica-se por meio de gestos, expressões faciais e movimentos. A alfabetização multissensorial reconhece essa dimensão e propõe que o corpo seja protagonista na construção da leitura e da escrita.
Exemplo real: em uma escola comunitária de São Paulo, crianças dramatizaram palavras, criando gestos e movimentos para representar letras e sílabas. Essa prática aumentou o engajamento e favoreceu a consciência fonológica.

2.2.4 Corpo e consciência fonológica
A consciência fonológica é a capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala.
O corpo pode ser utilizado para reforçar essa habilidade, por meio de jogos de rima, dramatizações e movimentos associados a sons.
Exemplo prático: em Fortaleza, crianças bateram palmas para marcar sílabas, associando ritmo corporal à estrutura fonológica das palavras. Essa prática aumentou a fuência leitora.

2.2.5 Coordenação motora fna e grossa na alfabetização
A escrita exige coordenação motora fna, enquanto a leitura pode ser favorecida por movimentos corporais amplos. Atividades como traçar letras na areia, manipular letras de madeira e formar palavras com o corpo desenvolvem essas habilidades.
Projeto Movimento e Escrita (USP, 2019): jogos corporais estimularam a escrita em crianças do ensino fundamental, resultando em avanços signifcativos na coordenação motora fna.

2.2.6 Projetos científcos nacionais e internacionais
→ Corpo que Lê (UFC, 2021): dramatizações aumentaram fuência leitora.
→ Brincar e Aprender (UFMG, 2018): atividades corporais aumentaram em 40% a participação ativa.
→ Movimento e Escrita (USP, 2019): jogos corporais melhoraram coordenação motora fna.
→ Projetos internacionais: escolas na Finlândia utilizam jogos corporais para alfabetização, com resultados positivos em engajamento e desempenho.

2.2.7 Estratégias práticas detalhadas (passo a passo)
→ Dança das Letras: cada letra corresponde a um movimento corporal.
→ Circuito Sensorial: percurso com diferentes texturas formando palavras.
→ Teatro Fonológico: dramatização de palavras com sons semelhantes.

→ Escrita Corporal: formar letras com o corpo em grupo.
Passo a passo:
1. Apresentar a letra ou palavra.
2. Associar som a movimento.
3. Realizar atividade corporal em grupo.
4. Registrar a palavra por escrito.

2.2.8 Desafios e soluções realistas
Desafios: baixa participação das famílias, resistência de professores, falta de recursos.
Soluções:
1. Oficinas lúdicas com famílias.
2. Formação prática de professores.
3. Uso de recursos acessíveis (areia, papel lixa, objetos do cotidiano).

2.2.9 Integração família-escola-comunidade
A alfabetização multissensorial deve envolver família e comunidade. Oficinas abertas, apresentações teatrais e jogos coletivos fortalecem vínculos e ampliam o impacto da metodologia.
Exemplo: em uma escola comunitária de Recife, pais participaram de dramatizações com os filhos, aumentando o engajamento e a compreensão da importância do corpo na alfabetização.

2.2.10 Impactos e considerações pedagógicas finais
A alfabetização multissensorial, ao integrar corpo e movimento, promove uma educação mais inclusiva, dinâmica e significativa. Os impactos incluem:
→ Maior engajamento das crianças.
→ Desenvolvimento da coordenação motora.
→ Inclusão de alunos com dificuldades específicas.
→ Fortalecimento da relação família-escola-comunidade.
Consideração final: o corpo não é apenas suporte, mas protagonista na alfabetização. Ao movimentar-se, a criança internaliza conceitos, desenvolve habilidades cognitivas e emocionais e fortalece sua identidade como sujeito ativo no processo educativo.

3 CONCLUSÃO
A alfabetização multissensorial, associada ao corpo e movimento, revela-se como uma prática pedagógica inovadora e profundamente necessária no cenário educacional contemporâneo. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a aprendizagem não pode ser reduzida à simples decodificação de símbolos gráficos, mas deve ser compreendida como um processo integral que envolve sentidos, emoções, experiências corporais e interações sociais.
Segundo Wallon (1975), "o movimento é constitutivo da inteligência", e essa afirmação ganha força quando observamos crianças que, ao dramatizar palavras ou formar letras com o corpo, internalizam conceitos de forma mais significativa. Piaget (1971) reforça que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado às ações motoras, mostrando que o corpo não é apenas suporte físico, mas protagonista na construção do conhecimento. Vygotsky (1991), por sua vez, destaca que o aprendizado é mediado pela interação social e cultural, e o corpo é parte fundamental dessa mediação.
Inclusão e Engajamento
A alfabetização multissensorial promove inclusão ao oferecer múltiplas formas de acesso ao conhecimento. Crianças com dificuldades específicas, como dislexia ou déficit de atenção, encontram nessa abordagem caminhos alternativos para superar obstáculos. Exemplo disso foi observado no projeto Brincar e Aprender (UFMG, 2018), em que atividades corporais integradas à alfabetização aumentaram em 40% a participação ativa dos alunos. Esse dado evidencia que práticas multissensoriais não apenas motivam, mas também ampliam as possibilidades de aprendizagem para todos.
Além disso, o engajamento das crianças é potencializado quando o corpo é colocado em movimento. O projeto Corpo que Lê (UFC, 2021) demonstrou que dramatizações de palavras e coreografias simples para letras aumentaram a fluência leitora e o interesse dos alunos. Esses resultados mostram que o corpo, ao ser integrado ao processo de alfabetização, transforma a sala de aula em um espaço mais dinâmico, criativo e inclusivo.
Soluções Realistas para Desafios
Apesar dos benefícios, a implementação da alfabetização multissensorial enfrenta desafios, como baixa participação das famílias, resistência de professores e limitações de recursos. Para superar esses obstáculos, é necessário adotar soluções realistas e aplicáveis:

1. Encontros lúdicos com famílias: promover oficinas abertas, onde pais e responsáveis participem de atividades corporais e sensoriais com as crianças. Essa prática

fortalece vínculos e amplia a compreensão da importância da metodologia.

2. Formação prática de professores: oferecer capacitações que mostrem resultados concretos, com exemplos reais de como corpo e movimento potencializam a alfabetização. É fundamental que os educadores vivenciem as práticas para compreenderem sua eficácia.
3. Uso de recursos acessíveis: substituir materiais caros por alternativas simples, como areia, farinha, papel lixa e objetos do cotidiano, garantindo que a prática seja viável em qualquer contexto escolar.

Essas soluções demonstram que a alfabetização multissensorial não depende de grandes investimentos, mas sim de criatividade, engajamento e compromisso pedagógico.

Estratégias

As estratégias apresentadas ao longo deste trabalho — como a dança das letras, o circuito sensorial, o teatro fonológico e a escrita corporal — mostraram-se eficazes para integrar corpo e movimento à alfabetização. Essas práticas não apenas favorecem a consciência fonológica e a coordenação motora, mas também criam experiências memoráveis para as crianças.

Exemplo prático: em uma escola de Fortaleza, crianças formaram a palavra “SOL” com o corpo, cada uma representando uma letra. Essa atividade promoveu engajamento, cooperação e compreensão do sistema de escrita. Ao vivenciar a palavra com o corpo, as crianças criaram uma memória afetiva e sensorial que fortaleceu o aprendizado.

Impactos Pedagógicos

Os impactos da alfabetização multissensorial são múltiplos:

- Maior engajamento das crianças: o aprendizado torna-se mais dinâmico e prazeroso.
- Desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa: essencial para a escrita e para outras habilidades cognitivas.
- Inclusão de alunos com dificuldades específicas: garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento.
- Fortalecimento da relação família-escola-comunidade: ampliando o alcance da metodologia e promovendo cidadania.

Esses impactos evidenciam que a alfabetização multissensorial não é apenas uma metodologia alternativa, mas uma prática pedagógica essencial para transformar a realidade escolar.

Considerações Finais

A alfabetização multissensorial, ao integrar corpo e movimento, promove uma educação mais humana, inclusiva e significativa. Ela rompe com modelos tradicionais e propõe uma pedagogia que reconhece a criança em sua totalidade — corpo, mente e emoção. Como pedagoga, acredito que o desafio da alfabetização não está apenas em ensinar a ler e escrever, mas em formar cidadãos críticos, criativos e participativos. A alfabetização multissensorial é um caminho para alcançar esse objetivo, pois valoriza a diversidade, promove inclusão e reconhece que cada criança aprende de forma única.

Portanto, conclui-se que a alfabetização multissensorial, associada ao corpo e movimento, é uma prática pedagógica inovadora e eficaz, capaz de superar dificuldades de aprendizagem e tornar o processo de alfabetização mais humano e memorável. Ao envolver diferentes sentidos e experiências corporais, essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço de descoberta, criatividade e inclusão, contribuindo para a formação integral das crianças e para a construção de uma educação mais justa e significativa.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- PIAGET, J. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.
- VYGOTSKY, L. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H. Psicologia e Educação da Criança. Lisboa: Estampa, 1975.
- Projeto “Brincar e Aprender”. UFMG, 2018.
- Projeto “Corpo que Lê”. Universidade Federal do Ceará, 2021.
- Documento base: Alfabetização Multissensorial.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANTUNES, Celso. Alfabetização e Letramento: Uma Nova Perspectiva. São Paulo: Papirus, 2011.
- MONTEIRO, Paulo. História da Escrita e da Educação. São Paulo: Contexto, 2010.

→ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Projeto Brincar e Aprender. Belo Horizonte, 2018.
→ UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). Projeto Corpo que Lê. Fortaleza, 2021.
→ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Projeto Movimento e Escrita. São Paulo, 2019.

IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AMANDA FORDIANI MARASSI

Resumo
Este artigo discute a importância da identificação precoce das altas habilidades/superdotação (AH/SD) na educação infantil, abordando os principais desafios e possibilidades que permeiam esse processo. Inicialmente, apresenta-se a conceituação das AH/SD à luz da legislação brasileira e de autores renomados, destacando as características específicas das crianças nessa faixa etária. Em seguida, são explorados os fundamentos e critérios para a identificação precoce, enfatizando a relevância da observação pedagógica e da avaliação multidisciplinar. A análise dos desafios evidencia lacunas na formação docente, estereótipos culturais e a insuficiência de instrumentos adequados, que dificultam o reconhecimento efetivo das crianças com AH/SD. Por fim, são discutidas possibilidades e boas práticas pedagógicas, tais como a formação continuada, o currículo flexível, a articulação com as famílias e o Atendimento Educacional Especializado. O estudo conclui que o investimento na identificação e atendimento precoces é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção da equidade educacional, recomendando a ampliação de políticas públicas e pesquisas na área.
Palavras-chave
Altas habilidades; Superdotação; Educação infantil; Identificação precoce; Atendimento educacional especializado; Inclusão escolar.

1. Introdução

A compreensão da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano é uma conquista relativamente recente no campo das ciências da educação. Nesse contexto, o reconhecimento de crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda encontra obstáculos significativos, sobretudo na educação infantil. Tradicionalmente vinculada à ideia de cuidados básicos e socialização, essa etapa da educação tende a negligenciar manifestações precoces de talentos e potenciais excepcionais, invisibilizando crianças que, desde muito pequenas, já demonstram traços de habilidades cognitivas, criativas, socioemocionais ou psicomotoras significativamente acima da média.

A identificação precoce de AH/SD é uma das estratégias mais eficazes para garantir o pleno desenvolvimento dessas crianças, promovendo a equidade no acesso a oportunidades educativas e prevenindo quadros de desmotivação, evasão simbólica ou sofrimento emocional decorrente da inadequação entre o ritmo da criança e as propostas pedagógicas. Conforme destacam Virgolim (2007) e Renzulli (2004), o reconhecimento de sinais de superdotação desde a infância permite intervenções pedagógicas mais ajustadas, favorecendo a expressão do potencial e a construção de uma autoimagem positiva.

No entanto, a realidade educacional brasileira ainda carece de mecanismos efetivos para essa identificação, especialmente na educação infantil. Alencar e Fleith (2001) apontam a insuficiência da formação docente para lidar com as especificidades das altas habilidades, o que se agrava quando se considera a escassez de políticas públicas voltadas ao público superdotado nessa etapa educacional. Além disso, a predominância de estereótipos – que associam superdotação apenas ao alto rendimento acadêmico ou à precocidade verbal – compromete a capacidade da escola em reconhecer múltiplas formas de expressão do potencial humano, conforme defendido por Gardner (1995) em sua teoria das inteligências múltiplas.

A justificativa deste artigo reside, portanto, na urgência de refletir sobre os desafios e as possibilidades da identificação precoce de AH/SD na educação infantil, à luz de concepções contemporâneas de desenvolvimento e aprendizagem. O debate torna-se ainda mais necessário diante da diversidade presente nas escolas brasileiras e da necessidade de políticas inclusivas que contemplem também os sujeitos com altas habilidades – grupo historicamente negligenciado no campo da educação especial.

Assim, o presente artigo tem como obje-

tivo principal discutir as barreiras e oportunidades que cercam o processo de identificação precoce de crianças com altas habilidades na educação infantil, com base em referenciais teóricos de autores como Renzulli (2004), Gardner (1995), Alencar e Fleith (2001), Virgolim (2007) e documentos normativos nacionais (como a LDB – Lei n.º 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Também busca-se refletir sobre práticas pedagógicas e institucionais que favoreçam o reconhecimento e o atendimento das potencialidades infantis, contribuindo para uma educação mais equitativa, sensível e responsiva às singularidades do desenvolvimento infantil.

2. Conceituando Altas Habilidades na Infância

A concepção de altas habilidades/superdotação (AH/SD) vem se transformando ao longo das últimas décadas, superando visões reducionistas baseadas exclusivamente no alto quociente de inteligência (QI) e avançando para abordagens mais amplas, que consideram aspectos cognitivos, criativos, motivacionais e socioemocionais. No Brasil, a legislação educacional reconhece esse grupo como público da educação especial, com direito ao atendimento educacional especializado (AEE).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), são considerados educandos com necessidades educacionais especiais “aqueles que apresentam altas habilidades ou superdotação, [...] necessitando de serviços e recursos específicos” (BRASIL, 1996). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), amplia essa definição ao afirmar que crianças com AH/SD demonstram “notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e artes” (BRASIL, 2008, p. 15).

Essa compreensão dialoga com teorias contemporâneas do campo. Um dos modelos mais amplamente utilizados para identificar e compreender as altas habilidades é o de Joseph Renzulli (2004), que propõe a chamada concepção dos três anéis. Para ele, a superdotação resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Essa visão rompe com o paradigma do QI como único critério e destaca o papel da motivação e da capacidade de produzir algo original e significativo.

Complementando esse olhar, Howard Gardner (1995) propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas, que defende a existência de diferentes tipos de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Segundo essa perspectiva, uma criança pode apresentar potencialidades específicas em qualquer uma dessas áreas, e não apenas em contextos acadêmicos tradicionais.

No contexto brasileiro, as pesquisadoras Alencar e Fleith (2001) destacam que a superdotação pode se manifestar de diferentes formas na infância, sendo essencial considerar não apenas o desempenho formal, mas também atitudes como curiosidade intensa, pensamento criativo, sensibilidade estética e empatia. Para Virgolim (2007), muitas vezes essas características passam despercebidas pelos educadores, seja pela falta de formação, seja pela predominância de estereótipos sobre o que é ser “inteligente”.

As características mais comuns de crianças com altas habilidades na infância, conforme estudos nacionais e internacionais, incluem: aprendizado rápido; vocabulário avançado para a idade; pensamento divergente; facilidade em resolver problemas; imaginação fértil; sensibilidade emocional elevada; foco intenso em áreas de interesse; e tendência à busca de desafios. No entanto, essas manifestações variam de criança para criança e são influenciadas por fatores culturais, sociais e familiares, reforçando a necessidade de uma observação pedagógica atenta e contextualizada (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007).

Portanto, conceituar altas habilidades na infância exige ir além de indicadores padronizados, valorizando as múltiplas formas de expressão do potencial humano e reconhecendo a infância como tempo legítimo de expressão de competências complexas.

3. A Identificação Precoce: Fundamentos

e Critérios

A identificação precoce de crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é uma etapa essencial para o planejamento de ações pedagógicas que respeitem o ritmo, os interesses e o potencial desses sujeitos. Segundo Virgolim (2007), quanto mais cedo as manifestações de potencial são reconhecidas, maiores são as possibilidades de intervenção educativa significativa, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e prevenindo quadros de desmotivação, frustração ou comportamentos desafiadores decorrentes do não reconhecimento de suas necessidades específicas.

Na educação infantil, essa identificação torna-se ainda mais relevante, pois é nesse período que se formam as estruturas cognitivas, afetivas e sociais que sustentarão o percurso educacional. Contudo, como destaca Alencar (2001), o reconhecimento das altas habilidades na infância exige sensibilidade pedagógica, já que muitas dessas manifestações podem ocorrer de forma sutil, fora dos padrões escolares tradicionais. Crianças pequenas com AH/SD nem sempre apresentam desempenho acadêmico precoce, mas sim traços de originalidade, empatia, interesse intenso por determinados temas e capacidade de resolver problemas de maneira criativa.

Entre os sinais indicativos mais comuns de altas habilidades na infância, destacam-se: linguagem verbal avançada para a idade; vocabulário rico e uso precoce de estruturas complexas; memória excepcional; curiosidade intensa; pensamento abstrato precoce; imaginação fértil; sensibilidade emocional exacerbada; senso de justiça aguçado; liderança em brincadeiras; e preferência por interações com crianças mais velhas ou adultos (ALENCAR; FLEITH, 2001; PÉREZ, 2014).

A identificação, no entanto, deve ser compreendida como um processo contínuo e contextualizado, que envolve múltiplas fontes de informação. Entre os principais instrumentos e métodos utilizados, destacam-se:

- Observação pedagógica sistemática, que permite ao professor identificar comportamentos e desempenhos recorrentes no cotidiano escolar (VIRGOLIM, 2007);
- Portfólios de aprendizagem, que reúnem produções espontâneas da criança e ajudam a visualizar padrões de originalidade ou profundidade de pensamento;
- Checklists e escalas de características, como os propostos por Renzulli (2004), adaptados para a faixa etária da educação infantil;
- Entrevistas e questionários com familiares, que são fontes essenciais para conhecer os comportamentos da criança em outros contextos, como casa e comunidade (PÉREZ, 2014).

Além dessas estratégias, destaca-se a importância da avaliação multidisciplinar. Conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a identificação de AH/SD deve envolver diferentes profissionais – como pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas –, que contribuam com diferentes olhares sobre o desenvolvimento da criança. Essa abordagem colaborativa favorece uma compreensão mais ampla e evita diagnósticos precoces baseados apenas em critérios escolares ou testes padronizados.

Portanto, identificar altas habilidades na infância é uma prática que exige escuta sensível, formação docente, planejamento institucional e articulação com diferentes saberes, promovendo um ambiente educativo que favoreça o florescimento dos talentos desde os primeiros anos de vida.

4. Desafios na Identificação Precoce

Apesar do reconhecimento legal das crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) como público da educação especial, diversos desafios ainda impedem a identificação precoce eficaz na educação infantil. Esses desafios estão relacionados a fatores institucionais, culturais, pedagógicos e de formação docente, além da persistência de estereótipos que limitam a compreensão do fenômeno.

Um dos principais entraves é a falta de formação inicial e continuada dos professores. Muitos educadores da educação infantil não se sentem preparados para reconhecer características de AH/SD, principalmente quando elas se manifestam fora do campo acadêmico. Como afirmam Alencar e Fleith (2001), a ausência de capacitação específica contribui para a invisibilização desses alunos e

para a reprodução de práticas homogêneas que não favorecem a expressão de talentos.
Além disso, há uma visão restrita da superdotação, geralmente associada ao alto rendimento em leitura ou cálculo, o que impede a valorização de habilidades expressas na linguagem simbólica, na sensibilidade interpessoal, na liderança ou na criatividade – áreas muitas vezes desconsideradas nos critérios escolares (GARDNER, 1995; VIRGOLIM, 2007). Esse estereótipo exclui crianças que apresentam potenciais em domínios não tradicionais, como as artes ou o cuidado com os outros, o que compromete o princípio da equidade na educação.
Outro desafio relevante é a falta de instrumentos adaptados à faixa etária da educação infantil. A maioria dos testes formais de identificação de AH/SD é voltada para crianças em idade escolar, desconsiderando as especificidades do desenvolvimento infantil e a importância do brincar como linguagem central da infância (PÉREZ, 2014). A ausência de instrumentos sensíveis à expressividade da criança pequena dificulta o reconhecimento de seu potencial.
A resistência institucional também impacta negativamente o processo de identificação. Em muitos contextos escolares, há uma sobrecarga de demandas burocráticas, número excessivo de crianças por turma e ausência de políticas claras para o atendimento às AH/SD na infância. Segundo Virgolim (2007), é comum que os educadores se sintam desamparados frente à responsabilidade de identificar e atender essas crianças sem apoio institucional e sem uma rede intersetorial de suporte.
Ademais, observa-se uma desarticulação entre escola e família, o que dificulta o compartilhamento de informações fundamentais para o processo identificatório. Como aponta Renzulli (2004), a colaboração com os pais é essencial, especialmente porque muitos sinais de superdotação surgem em casa antes de serem notados na escola. No entanto, famílias também podem não reconhecer esses sinais ou, ao contrário, supervalorizá-los, criando expectativas desproporcionais.
Diante desse cenário, torna-se urgente investir em formação docente, políticas públicas específicas, produção de materiais pedagógicos adequados à infância e valorização de uma cultura educacional que reconheça e celebre a diversidade de talentos desde os primeiros anos de vida.

5. Possibilidades e Boas Práticas na Identificação e Atendimento das Altas Habilidades na Educação Infantil

A identificação precoce e o atendimento qualificado às crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na educação infantil representam desafios complexos, mas também oferecem oportunidades significativas para a promoção do desenvolvimento pleno dessas crianças. Para que tais possibilidades sejam concretizadas, é fundamental adotar estratégias pedagógicas e institucionais que reconheçam e valorizem a diversidade dos talentos e potencialidades.

Formação continuada e sensibilização docente

Um dos elementos cruciais para a melhoria da identificação e do atendimento é a formação continuada dos profissionais da educação infantil. A maioria dos educadores relata falta de preparo específico para trabalhar com crianças AH/SD, o que reduz a capacidade de perceber sinais que fogem ao padrão convencional de aprendizagem (ALENCAR; FLEITH, 2001). Assim, programas de capacitação devem contemplar tanto o conhecimento teórico – como as diferentes definições e modelos explicativos (ex.: Teoria dos Três Anéis de Renzulli, 2004; Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, 1995) – quanto o desenvolvimento de habilidades práticas para a observação e o planejamento de intervenções pedagógicas diferenciadas.
Além disso, a sensibilização para os preconceitos e estereótipos é essencial. Muitas vezes, crianças AH/SD são rotuladas como “problemáticas”, “introvertidas” ou “dispersas” por apresentarem comportamentos que não se encaixam no padrão esperado. Uma cultura escolar que valorize a diversidade e entenda as múltiplas formas de expressão da inteligência contribui para a inclusão verdadeira (VIRGOLIM, 2007).

Observação sistemática e documentação pedagógica

A observação sistemática é uma das ferramentas mais eficazes para a identificação precoce. Por meio de registros

detalhados das ações e respostas da criança em diferentes contextos, o professor pode detectar padrões de pensamento crítico, criatividade, curiosidade e liderança que indicam o potencial para altas habilidades (PÉREZ, 2014). O uso de portfólios pedagógicos, que reúnem produções espontâneas, desenhos, relatos e fotos, permite um acompanhamento longitudinal, revelando tendências e progressos que os testes padronizados não captam.

Essa documentação ainda possibilita um diálogo rico com as famílias e demais profissionais envolvidos, favorecendo uma avaliação mais completa e contextualizada do desenvolvimento infantil.

Metodologias ativas e currículo flexível

No que tange à prática pedagógica, a adoção de metodologias ativas e um currículo flexível são fundamentais para atender às demandas das crianças AH/SD. Essas crianças frequentemente necessitam de desafios cognitivos e criativos que ultrapassam o conteúdo programado para sua faixa etária. Projetos interdisciplinares, atividades exploratórias, problematizações reais e espaços para a expressão artística e corporal favorecem o engajamento e o desenvolvimento do potencial (ALENCAR; FLEITH, 2001).

O currículo flexível deve prever possibilidades de aprofundamento em áreas específicas de interesse, além da ampliação dos temas abordados para contemplar múltiplas inteligências (GARDNER, 1995). A diversificação dos recursos didáticos, como jogos, música, literatura e tecnologia, enriquece o ambiente e potencializa a aprendizagem.

Parceria com a família e comunidade

A relação escola-família é um componente indispensável para a identificação e o atendimento eficaz das altas habilidades na infância. As famílias costumam ser as primeiras a observar comportamentos e talentos diferenciados, ainda que não consigam nomeá-los adequadamente. Portanto, o estabelecimento de um canal aberto de comunicação, baseado em respeito e escuta ativa, é crucial (VIRGOLIM, 2007).

Reuniões, oficinas e grupos de apoio para familiares podem fornecer informações sobre o desenvolvimento das AH/SD, além de acolher dúvidas e expectativas. A participação da comunidade, por meio de parcerias com instituições culturais, científicas e esportivas, amplia as oportunidades de experiências enriquecedoras para a criança.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recursos complementares

No contexto institucional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar acessível desde a educação infantil, contemplando estratégias que respeitem as características específicas das crianças AH/SD. Esse atendimento inclui a organização de grupos de enriquecimento curricular, orientação e suporte pedagógico individualizado, e encaminhamento para avaliações multidisciplinares quando necessário (BRASIL, 2008).

O AEE deve favorecer o desenvolvimento das potencialidades, promover a autoestima e prevenir dificuldades socioemocionais, garantindo que a criança não seja apenas acelerada academicamente, mas que seu processo de aprendizagem seja integral e significativo.

Práticas lúdicas e espaço para o protagonismo infantil

Finalmente, o brincar deve ser entendido como uma linguagem fundamental da infância, capaz de revelar potencialidades intelectuais, sociais e afetivas. Jogos simbólicos, dramatizações, atividades de construção e explorações sensoriais são instrumentos valiosos para o desenvolvimento de criatividade, resolução de problemas e habilidades sociais (PÉREZ, 2014).

Garantir espaços para que a criança exerça o protagonismo – seja na escolha de atividades, na formulação de perguntas ou no desenvolvimento de projetos – fortalece sua autonomia, confança e motivação, aspectos centrais para o florescimento das altas habilidades.

6. Considerações Finais

A identificação precoce de altas habilidades/superdotação (AH/SD) na educação infantil é um tema de grande relevância que requer atenção integral e multidisciplinar, dada a complexidade e diversidade das manifestações do potencial infantil. A partir da análise dos desafios e possibilidades que envolvem esse processo, ficou evidente que reconhecer precocemente as AH/SD é fundamental não apenas para o desenvolvimento intelectual das crianças, mas também para

seu bem-estar emocional, social e para a construção de uma trajetória escolar positiva e motivadora.

Ao longo do artigo, foi possível observar que a superação das barreiras impostas pela falta de formação docente, pelos estereótipos associados à superdotação e pela carência de instrumentos diagnósticos adequados é imprescindível para garantir um atendimento mais justo e inclusivo. A sensibilização dos educadores, a capacitação continuada e a valorização das diversas formas de expressão do talento são fatores que, se incorporados às práticas pedagógicas, promovem o reconhecimento efetivo das habilidades e proporcionam intervenções mais adequadas e contextualizadas.

A articulação entre escola, família e profissionais de áreas afins, como psicologia e pedagogia, mostra-se essencial para a construção de um diagnóstico rico e abrangente, possibilitando um acompanhamento que considere as especificidades individuais da criança. A avaliação multidisciplinar, ao conjugar diferentes olhares e instrumentos, supera a limitação dos testes convencionais e assegura maior precisão na identificação.

As possibilidades de atendimento apresentadas indicam que a flexibilização curricular, a adoção de metodologias ativas, o uso do portfólio pedagógico e o protagonismo infantil são estratégias que promovem a aprendizagem significativa e estimulam a criatividade e a autonomia. A incorporação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a educação infantil, conforme orientações legais, deve ser ampliada e estruturada, garantindo recursos humanos e materiais que atendam às demandas específicas desse grupo.

Mais que uma questão pedagógica, o tema das AH/SD na infância é uma pauta social que dialoga diretamente com o direito à educação de qualidade para todos, conforme preconiza a legislação brasileira. A inclusão real de crianças com altas habilidades implica o reconhecimento da diversidade como riqueza e a construção de ambientes educativos que respeitem as particularidades, promovendo a equidade.

Para além das práticas atuais, é necessário fomentar pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as múltiplas manifestações das altas habilidades na primeira infância, considerando fatores culturais, socioeconômicos e regionais. Da mesma forma, políticas públicas devem ser continuamente aprimoradas para assegurar não apenas a identificação, mas também o acompanhamento e o desenvolvimento pleno dessas crianças.

Em síntese, investir na identificação precoce e no atendimento qualificado das altas habilidades na educação infantil é investir no futuro, ao potencializar talentos que, quando devidamente reconhecidos e estimulados, poderão contribuir de maneira inovadora e significativa para a sociedade. O compromisso com a formação de profissionais, a sensibilização das famílias e a criação de ambientes educacionais inclusivos são passos imprescindíveis para transformar essa realidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. S. Criatividade e altas habilidades/superdotação: uma abordagem cognitiva e educacional. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 jun. 2025.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PÉREZ, Telma. Altas habilidades/superdo-

tação: perspectivas para a identificação na educação infantil. Curitiba: Appris, 2014.
RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J. (org.). Conceptions of giftedness. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 246–279.
VIRGOLIM, Andrea M. R. Altas habilidades/superdotação: identificação e atendimento na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

O IMPACTO DO ENSINO DE XADREZ NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DOS ESTUDANTES

ANA CAROLINA DO LAGO

RESUMO
Este artigo analisa o impacto do ensino de xadrez no desenvolvimento cognitivo e social de estudantes. A prática do xadrez, reconhecida por suas características de estímulo ao raciocínio lógico, concentração, tomada de decisão e trabalho em equipe, tem sido cada vez mais incorporada ao currículo escolar, visando promover habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e social. Através de uma revisão bibliográfica, são apresentadas evidências empíricas que demonstram os benefícios do jogo de xadrez na formação integral dos estudantes, destacando sua contribuição para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. Além disso, discute-se a importância de políticas educativas que incentivem a inclusão do xadrez nas escolas. Além disso, o estudo ressalta o papel do professor como mediador no processo de ensino do xadrez, destacando a necessidade de formação pedagógica adequada para que a prática vá além do ensino técnico do jogo. Quando trabalhado de forma contextualizada e interdisciplinar, o xadrez pode favorecer valores como disciplina, respeito às regras, cooperação e autonomia, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais colaborativos e reflexivos. Dessa maneira, o ensino de xadrez consolida-se como uma ferramenta pedagógica significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de xadrez; Desenvolvimento cognitivo; Desenvolvimento social; Formação integral; Práticas pedagógicas

ABSTRACT
This article analyzes the impact of chess education on students' cognitive and social development. The practice of chess, recognized for stimulating logical reasoning, concentration, decision-making, and teamwork, has increasingly been incorporated into the school curriculum with the aim of promoting essential skills for academic and social success. Through a literature review, empirical evidence is presented demonstrating the benefits of chess in students' holistic development, highlighting its contribution to the development of cognitive and social competencies. Furthermore, the importance of educational policies that encourage the inclusion of chess in schools is discussed. The study also emphasizes the role of the teacher as a mediator in the chess teaching process, underscoring the need for appropriate pedagogical training so that the practice goes beyond the technical instruction of the game. When approached in a contextualized and interdisciplinary manner, chess can foster values such as discipline, respect for rules, cooperation, and autonomy, contributing to the creation of more collaborative and reflective school environments. In this way, chess education is consolidated as a significant pedagogical tool for students' holistic development.

KEYWORDS: Chess education; Cognitive development; Social development; Holistic education; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A importância do desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais no âmbito educacional tem sido amplamente reconhecida por pesquisadores e profissionais da área de educação. Nesse contexto, o ensino de atividades que promovam esse desenvolvimento tem ganhado destaque, entre elas, o xadrez, considerado uma ferramenta pedagógica de grande potencial para estimular diversas capacidades mentais e comportamentais dos estudantes. O xadrez, enquanto jogo de estratégia e raciocínio, proporciona um ambiente propício ao aprimoramento de competências como raciocínio lógico, concentração, tomada de decisão e trabalho em equipe, além de contribuir para a formação de valores sociais essenciais, como respeito, empatia e cooperação. Assim, a inserção do xadrez no currículo escolar não apenas favorece o crescimento cognitivo dos alunos, mas também atua na formação de cidadãos críticos, autônomos e colaborativos, elementos fundamentais para

o pleno exercício da cidadania.
Diante dessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos do ensino do xadrez no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Para tal, será realizada uma revisão da literatura, considerando estudos acadêmicos, relatórios de instituições educacionais e experiências práticas que evidenciem os benefícios do jogo no contexto escolar. A discussão será estruturada em torno de duas grandes áreas: o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social. Quanto ao primeiro, destacam-se aspectos como o aprimoramento do raciocínio lógico, a ampliação da capacidade de concentração, além do fortalecimento da tomada de decisão e da resolução de problemas, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida em sociedade. No tocante ao desenvolvimento social, enfatiza-se a promoção do trabalho em equipe, o fortalecimento do respeito às diferenças, a construção de empatia, bem como o estímulo à autoconfança e à autonomia dos estudantes.
O xadrez, enquanto ferramenta educacional, alia lazer e aprendizagem, promovendo uma experiência que estimula o desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo Kasparov (2010), a prática do jogo favorece não apenas o raciocínio, mas também aspectos sociais, como o respeito às regras e a cooperação entre os jogadores. Sua inserção nas escolas pode atuar como uma estratégia de inclusão social, promovendo a participação de estudantes de diferentes contextos culturais e socioeconômicos, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. Além disso, o ensino do xadrez também é apontado como uma prática que incentiva a disciplina, a autoconfança e o autodomínio, elementos que favorecem o processo de aprendizagem e a formação de uma postura ética e responsável.
Dessa forma, o presente artigo busca oferecer uma compreensão aprofundada dos benefícios do ensino do xadrez no ambiente escolar, evidenciando como essa atividade pode contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais essenciais para o crescimento integral dos estudantes. A análise será fundamentada em estudos científcos e experiências práticas que demonstram a efetividade do jogo na promoção de habilidades que transcendem o âmbito acadêmico, refetindo-se na formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafos do mundo contemporâneo. Assim, espera-se contribuir para o reconhecimento do xadrez como uma ferramenta pedagógica valiosa e versátil, capaz de promover mudanças positivas na educação e na formação cidadã dos jovens.

O XADREZ COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

O xadrez é uma atividade milenar que transcende o mero entretenimento, sendo reconhecido, atualmente, como uma poderosa ferramenta educativa. Sua prática é capaz de promover o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e socioemocionais, contribuindo de forma signifcativa para o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Segundo Kasparov (2010), o xadrez alia lazer e aprendizagem, estimulando o raciocínio lógico, a criatividade, o planejamento estratégico e a memória, além de favorecer a formação de valores sociais como respeito, cooperação e fair play. A inserção do xadrez nas escolas, portanto, revela-se uma estratégia pedagógica inovadora, capaz de promover a inclusão social de estudantes de diferentes contextos, potencializando suas habilidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e participativa.
A potencialidade do xadrez no contexto educacional é reconhecida por diversos estudiosos, que destacam sua capacidade de estimular o desenvolvimento integral do estudante. Pereira (2015) enfatiza que o ensino de xadrez nas escolas não apenas incentiva o raciocínio lógico, mas também favorece a disciplina e a autoconfança, elementos essenciais para o sucesso acadêmico e para a formação cidadã. Para o autor, a prática do jogo promove uma refexão sobre estratégias, consequências e tomadas de decisão, aspectos que se traduzem em melhorias no desempenho escolar e na formação de indivíduos mais autônomos e responsáveis. Além disso, o xadrez, por sua natureza desafadora, estimula a perseverança e a resiliência, qualidades fundamentais para enfrentar as difculdades

do cotidiano e do ambiente escolar.
A implementação do xadrez no ambiente escolar também pode atuar como uma ferramenta de inclusão social. De acordo com Silva (2018), o jogo é acessível a estudantes de diferentes classes sociais e níveis de escolaridade, pois requer poucos recursos materiais e pode ser facilmente adaptado para diferentes faixas etárias. Assim, o xadrez se apresenta como uma atividade democrática, capaz de promover a participação de estudantes com diferentes perfis e promover a convivência harmoniosa entre eles.
Além disso, a prática do xadrez em grupo promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como o respeito às regras, a tolerância às diferenças e a cooperação, elementos essenciais para uma convivência saudável na escola e na sociedade.
Outro aspecto importante do uso do xadrez na educação é a sua capacidade de promover a aprendizagem lúdica e prazerosa. Ao incorporar o jogo ao currículo escolar, é possível criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e motivadores, onde o estudante se vê como protagonista do seu processo de aprendizagem. Segundo Costa (2012), a ludicidade no ensino favorece o engajamento e a motivação, elementos que contribuem para o sucesso escolar e para a formação de uma atitude positiva perante o conhecimento. Assim, o xadrez não deve ser visto apenas como uma atividade extracurricular, mas como uma ferramenta pedagógica integradora, capaz de enriquecer as práticas educativas e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.
Por fm, é fundamental ressaltar que a formação de professores para o ensino do xadrez é um aspecto crucial para o sucesso de sua implementação nas escolas. Segundo Oliveira (2017), a capacitação docente garante que os educadores estejam aptos a utilizar o jogo de forma pedagógica, explorando suas potencialidades e promovendo um ensino mais inclusivo e efcaz. Nesse sentido, programas de formação continuada e a criação de materiais didáticos específcos são essenciais para fortalecer essa prática e garantir que o xadrez seja uma ferramenta efetiva no processo de ensino e aprendizagem.
O xadrez confgura-se como uma ferramenta educativa de grande potencial, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Sua prática inserida no contexto escolar favorece a inclusão, a formação de valores e o aprimoramento de habilidades essenciais para a vida em sociedade. Portanto, sua integração ao currículo escolar deve ser considerada uma estratégia pedagógica inovadora, alinhada às demandas do mundo contemporâneo, onde o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais é fundamental para a formação de cidadãos críticos, criativos e responsáveis.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO ATRAVÉS DO XADREZ

O desenvolvimento cognitivo através do xadrez representa uma área de grande interesse no campo da educação, pois evidencia-se que a prática deste jogo promove melhorias signifcativas em diversas habilidades mentais essenciais para o crescimento intelectual dos indivíduos. Estudos recentes demonstram que o xadrez, além de ser uma atividade recreativa, constitui uma ferramenta pedagógica efcaz na estimulação de funções cognitivas superiores, contribuindo de maneira signifcativa para o aprimoramento do raciocínio lógico, da memória, da atenção, entre outras habilidades cognitivas (Gobet et al., 2004).
De acordo com Gobet et al. (2004), a prática regular do xadrez favorece o desenvolvimento da memória de trabalho, uma capacidade fundamental para a retenção e manipulação de informações por curtos períodos de tempo. Além disso, o jogo estimula a capacidade de planejamento, uma habilidade que implica em antever possíveis consequências das jogadas e elaborar estratégias de longo prazo. A fexibilidade cognitiva, que se refere à habilidade de alternar entre diferentes tarefas ou estratégias de resolução de problemas, também é aprimorada com a prática do xadrez, uma vez que os jogadores precisam constantemente adaptar suas táticas às jogadas do adversário, desenvolvendo uma visão mais ampla e fexível diante de desafos diversos.
Outro aspecto importante do desenvolvimento cognitivo promovido pelo xadrez é o raciocínio lógico e o pensamento crítico, elementos essenciais para uma tomada de decisão efcaz. Segundo Duran

(2012), o raciocínio lógico é a base para a formulação de hipóteses, análise de possibilidades e avaliação de diferentes cenários, habilidades que são constantemente acionadas durante uma partida de xadrez. O jogo exige que o jogador avalie riscos, calcule probabilidades e antecipe movimentos futuros, promovendo uma abordagem analítica e reflexiva diante de problemas complexos. Essas competências transferidas para a esfera acadêmica e para a vida cotidiana contribuem para uma formação mais crítica e preparada para lidar com situações desafiadoras.

A concentração e a atenção também são habilidades intensamente estimuladas pelo xadrez. Segundo Lima (2019), o jogo demanda atenção contínua às jogadas do adversário e ao desenvolvimento da própria estratégia, fortalecendo a capacidade de foco e persistência dos estudantes. Essa atenção prolongada é fundamental não apenas para o desempenho no próprio jogo, mas também para o rendimento escolar, pois auxilia na realização de tarefas que requerem concentração prolongada, como leitura, escrita e resolução de problemas complexos.

O desenvolvimento dessa competência contribui, portanto, para uma aprendizagem mais efetiva e para o aprimoramento das habilidades de atenção em diferentes contextos acadêmicos.

Além disso, a prática do xadrez aprimora a tomada de decisão e a resolução de problemas sob pressão. Santos (2017) destaca que, durante uma partida, o jogador precisa identificar as melhores jogadas de forma rápida e eficiente, considerando riscos e benefícios de cada movimento. Essa experiência de tomar decisões sob condições de tempo restrito e em situações de alta complexidade favorece o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, que são essenciais em diversas áreas da vida. A capacidade de pensar estrategicamente, avaliar alternativas e agir de modo assertivo sob pressão são competências que se transferem para o ambiente escolar, profissional e social, tornando o indivíduo mais preparado para enfrentar desafios diversos.

Em suma, o desenvolvimento cognitivo proporcionado pelo xadrez é multifacetado e abrange diversas habilidades mentais essenciais para o crescimento intelectual e social do indivíduo. A prática regular do jogo potencializa a memória de trabalho, o raciocínio lógico, a atenção, a capacidade de tomada de decisão e a resolução de problemas, contribuindo de forma significativa para a formação de indivíduos mais críticos, analíticos e focados. Assim, o xadrez se revela não apenas como uma atividade lúdica, mas também como uma poderosa ferramenta educativa, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo de maneira integrada e eficaz.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL ATRAVÉS DO XADREZ

O desenvolvimento cognitivo através do xadrez representa uma área de grande interesse no campo da educação, pois evidencia-se que a prática deste jogo promove melhorias significativas em diversas habilidades mentais essenciais para o crescimento intelectual dos indivíduos. Estudos recentes demonstram que o xadrez, além de ser uma atividade recreativa, constitui uma ferramenta pedagógica eficaz na estimulação de funções cognitivas superiores, contribuindo de maneira significativa para o aprimoramento do raciocínio lógico, da memória, da atenção, entre outras habilidades cognitivas (Gobet et al., 2004).

De acordo com Gobet et al. (2004), a prática regular do xadrez favorece o desenvolvimento da memória de trabalho, uma capacidade fundamental para a retenção e manipulação de informações por curtos períodos de tempo. Além disso, o jogo estimula a capacidade de planejamento, uma habilidade que implica em antever possíveis consequências das jogadas e elaborar estratégias de longo prazo. A flexibilidade cognitiva, que se refere à habilidade de alternar entre diferentes tarefas ou estratégias de resolução de problemas, também é aprimorada com a prática do xadrez, uma vez que os jogadores precisam constantemente adaptar suas táticas às jogadas do adversário, desenvolvendo uma visão mais ampla e flexível diante de desafios diversos.

Outro aspecto importante do desenvolvimento cognitivo promovido pelo xadrez é o raciocínio lógico e o pensamento crítico, elementos essenciais para uma tomada de decisão eficaz. Segundo Duran (2012), o raciocínio lógico é a base para

a formulação de hipóteses, análise de possibilidades e avaliação de diferentes cenários, habilidades que são constantemente acionadas durante uma partida de xadrez. O jogo exige que o jogador avalie riscos, calcule probabilidades e antecipe movimentos futuros, promovendo uma abordagem analítica e reflexiva diante de problemas complexos. Essas competências transferidas para a esfera acadêmica e para a vida cotidiana contribuem para uma formação mais crítica e preparada para lidar com situações desafiadoras.

A concentração e a atenção também são habilidades intensamente estimuladas pelo xadrez. Segundo Lima (2019), o jogo demanda atenção contínua às jogadas do adversário e ao desenvolvimento da própria estratégia, fortalecendo a capacidade de foco e persistência dos estudantes. Essa atenção prolongada é fundamental não apenas para o desempenho no próprio jogo, mas também para o rendimento escolar, pois auxilia na realização de tarefas que requerem concentração prolongada, como leitura, escrita e resolução de problemas complexos.

O desenvolvimento dessa competência contribui, portanto, para uma aprendizagem mais efetiva e para o aprimoramento das habilidades de atenção em diferentes contextos acadêmicos.

Além disso, a prática do xadrez aprimora a tomada de decisão e a resolução de problemas sob pressão. Santos (2017) destaca que, durante uma partida, o jogador precisa identificar as melhores jogadas de forma rápida e eficiente, considerando riscos e benefícios de cada movimento. Essa experiência de tomar decisões sob condições de tempo restrito e em situações de alta complexidade favorece o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, que são essenciais em diversas áreas da vida. A capacidade de pensar estrategicamente, avaliar alternativas e agir de modo assertivo sob pressão são competências que se transferem para o ambiente escolar, profissional e social, tornando o indivíduo mais preparado para enfrentar desafios diversos.

O desenvolvimento cognitivo proporcionado pelo xadrez é multifacetado e abrange diversas habilidades mentais essenciais para o crescimento intelectual e social do indivíduo. A prática regular do jogo potencializa a memória de trabalho, o raciocínio lógico, a atenção, a capacidade de tomada de decisão e a resolução de problemas, contribuindo de forma significativa para a formação de indivíduos mais críticos, analíticos e focados. Assim, o xadrez se revela não apenas como uma atividade lúdica, mas também como uma poderosa ferramenta educativa, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo de maneira integrada e eficaz.

O XADREZ NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

A inserção do xadrez no contexto escolar, apesar de seus inúmeros benefícios já evidenciados nos âmbitos cognitivo e social, ainda enfrenta diversos desafios que limitam sua implementação de forma sistemática e eficaz. Um dos principais obstáculos refere-se à falta de políticas educacionais consolidadas que reconheçam o xadrez como um componente pedagógico relevante no currículo escolar. Em muitas instituições, o jogo ainda é tratado como uma atividade extracurricular ou recreativa, sem integração efetiva ao projeto político-pedagógico da escola. Essa visão restrita compromete o potencial educativo do xadrez, reduzindo seu alcance e impacto no desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro desafio significativo está relacionado à formação dos professores. Embora o xadrez seja um jogo de regras relativamente simples, seu uso pedagógico exige conhecimentos específicos que vão além do domínio técnico das jogadas. Segundo Oliveira (2017), para que o xadrez seja utilizado de forma eficaz no ambiente escolar, é fundamental que o docente compreenda seus fundamentos pedagógicos e saiba articular o jogo aos objetivos educacionais. A ausência de formação continuada e de materiais didáticos adequados dificulta a atuação dos professores, que muitas vezes se sentem inseguros para explorar o potencial educativo do xadrez em sala de aula. Essa lacuna reforça a necessidade de investimentos em capacitação docente e na produção de recursos pedagógicos específicos.

Além da formação docente, a infraestrutura escolar também pode representar um entrave à implementação do xadrez.

Embora o jogo não exija grandes investimentos financeiros, a ausência de materiais básicos, como tabuleiros, peças e espaços adequados para a prática, pode limitar o desenvolvimento das atividades. Em escolas públicas, especialmente em contextos socialmente vulneráveis, essas limitações tornam-se ainda mais evidentes. No entanto, como destaca Silva (2018), o xadrez apresenta a vantagem de ser uma atividade de baixo custo, o que possibilita sua adaptação a diferentes realidades escolares, desde que haja planejamento e apoio institucional.

Apesar desses desafios, as possibilidades pedagógicas do xadrez no contexto escolar são amplas e promissoras. Quando integrado de forma planejada ao currículo, o xadrez pode contribuir significativamente para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, especialmente em áreas que demandam raciocínio lógico, concentração e resolução de problemas, como Matemática e Língua Portuguesa. Estudos apontam que alunos que praticam xadrez regularmente demonstram maior capacidade de organização do pensamento, melhor desempenho acadêmico e maior autonomia no processo de aprendizagem (SOUZA, 2018). Dessa forma, o jogo pode atuar como um recurso pedagógico interdisciplinar, enriquecendo as práticas educativas.

O xadrez também se destaca como uma importante ferramenta para a promoção da inclusão e da equidade no ambiente escolar. Por ser uma atividade que valoriza o esforço individual, a persistência e o pensamento estratégico, o jogo permite que estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem encontrem espaço para se desenvolver. Além disso, o xadrez promove a convivência respeitosa entre os alunos, incentivando o diálogo, o respeito às regras e a aceitação das diferenças. Conforme aponta Pereira (2015), essas características tornam o xadrez um instrumento eficaz para a construção de ambientes escolares mais colaborativos e democráticos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento socioemocional proporcionado pelo xadrez. Ao lidar com vitórias e derrotas, os estudantes aprendem a controlar emoções, desenvolver resiliência e lidar com frustrações de forma construtiva. Essas experiências contribuem para o fortalecimento da autoestima, da autoconfança e do autocontrole, habilidades fundamentais para a formação pessoal e social dos indivíduos. Santos (2017) ressalta que o xadrez ensina lições valiosas sobre responsabilidade e consequências, uma vez que cada jogada implica escolhas que impactam diretamente o resultado da partida, estimulando a reflexão e a maturidade emocional.

No que se refere às perspectivas pedagógicas, é fundamental que o ensino do xadrez seja pensado de forma integrada às propostas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades para o século XXI. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de competências como pensamento crítico, criatividade, comunicação e responsabilidade, todas amplamente estimuladas pela prática do xadrez. Nesse sentido, o jogo pode ser utilizado como uma estratégia pedagógica alinhada às demandas atuais da educação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Além disso, a utilização de metodologias ativas no ensino do xadrez pode potencializar ainda mais seus benefícios. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas, desafios progressivos, torneios pedagógicos e atividades colaborativas estimulam o protagonismo dos estudantes e tornam o processo de aprendizagem mais significativo. Segundo Costa (2012), metodologias que valorizam a participação ativa dos alunos favorecem o engajamento e a construção do conhecimento, tornando o ensino mais dinâmico e contextualizado. Assim, o xadrez pode ser trabalhado não apenas como um jogo, mas como um instrumento de reflexão, investigação e construção coletiva do saber.

É imprescindível destacar que a consolidação do xadrez no contexto escolar depende do envolvimento de toda a comunidade educativa. Gestores, professores, alunos e famílias devem reconhecer o valor pedagógico do jogo e apoiar sua implementação. Políticas públicas que incentivem projetos de xadrez educacional, parcerias com instituições culturais e esportivas, bem como a inclusão do jogo em programas educacionais, são fundamentais para ampliar seu alcance e garantir sua sustentabilidade nas escolas.

Dessa forma, o xadrez pode deixar de ser uma iniciativa isolada e passar a ocupar um lugar de destaque na educação, contribuindo de maneira efetiva para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.
Assim, o xadrez consolida-se como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de promover aprendizagens signi fcativas e formar indivíduos mais preparados para os desa fos acadêmicos e sociais da contemporaneidade. Ao superar os desa- fos existentes e explorar suas inúmeras possibilidades, a escola pode transformar o xadrez em um aliado estratégico na construção de uma educação mais integral, inclusiva e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aprofundada dos benefícios do ensino do xadrez no ambiente escolar evidencia sua importância como ferramenta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Como discutido ao longo do texto, o jogo de xadrez não apenas estimula habilidades cognitivas essenciais, como raciocínio lógico, atenção, memória, planejamento e resolução de problemas, mas também favorece o fortalecimento de competências sociais, incluindo trabalho em equipe, respeito às regras, tolerância às diferenças e empatia. Essas habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos críticos, autônomos e colaborativos, aptos a enfrentar os desa- fos do mundo contemporâneo com mais segurança e responsabilidade.
A inserção do xadrez no currículo escolar revela-se uma estratégia inovadora e democrática, que promove a inclusão social de estudantes de diferentes origens e níveis socioeconômicos, ao oferecer uma atividade de baixo custo e acessível. Além disso, o caráter lúdico e prazeroso do jogo contribui para a motivação e o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e signi fcativo. A capacitação dos professores é um aspecto indispensável para que essa prática seja implementada de forma e fcaz, garantindo que o potencial do xadrez seja plenamente explorado no contexto pedagógico.
Por fm, a implementação do xadrez nas escolas deve ser considerada uma prioridade educacional, pois suas potencialidades vão além do desenvolvimento cognitivo, promovendo também valores éticos e sociais imprescindíveis para a formação de uma sociedade mais justa e participativa. Como ferramenta pedagógica, o xadrez contribui para a formação de indivíduos mais preparados para lidar com a complexidade do século XXI, estimulando o pensamento crítico, a criatividade, a perseverança e a autonomia. Assim, a promoção do ensino do xadrez nas escolas representa um investimento valioso na educação de qualidade, na formação de cidadãos mais conscientes e na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. A. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Maria de Fátima. Ludicidade e aprendizagem: o papel do jogo no processo educacional. Revista de Educação e Cultura, v. 18, n. 3, p. 89-102, 2012.

DURAN, M. Raciocínio lógico e tomada de decisão. Revista de Educação e Psicologia, v. 8, n. 2, p. 45-59, 2012.

KASPAROV, Garry. Meu sistema de combate no xadrez. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

KASPAROV, G. Como a vida imita o xadrez. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LIMA, R. S. Atenção e concentração no ambiente escolar: contribuições de jogos pedagógicos. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LIMA, M. A. A importância da atenção e concentração no desempenho escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 78, p. 112-125, 2019.

PEREIRA, Ana Paula. O ensino de xadrez na escola: contribuições para a formação do estudante. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, p. 45-60, 2015.

SILVA, João Carlos. Inclusão social e o uso do xadrez na escola. Revista Educação e Diversidade, v. 4, n. 2, p. 112-125, 2018.

OLIVEIRA, Pedro Henrique. Formação de

professores para o ensino do xadrez nas escolas. Revista Pedagogia em Foco, v. 8, n. 2, p. 35-50, 2017.

PEREIRA, J. L. O xadrez na educação escolar: estratégias pedagógicas e formação cidadã. Curitiba: Appris, 2015.

SANTOS, A. F. Resolução de problemas e tomada de decisão no processo educativo. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

SILVA, M. C. Educação, inclusão e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

SOUZA, R. T. Desenvolvimento cognitivo e social na escola contemporânea. São Paulo: Summus, 2018.

PROFESSORES COM PROBLEMAS PSICOLÓGICOS: SÍNDROME DE BURNOUT

ANDREIA DA SILVA MARINHO

RESUMO
A Síndrome de Burnout, caracterizada por um estado de esgotamento físico e emocional resultante de situações de trabalho estressantes e prolongadas, é um problema crescente entre os professores. Este transtorno afeta diretamente a saúde mental, manifestando-se por sintomas como exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal. No ambiente educacional, as altas demandas, a falta de reconhecimento, a sobrecarga de trabalho e o gerenciamento de turmas cada vez mais desafadoras contribuem para o desenvolvimento do Burnout. Consequentemente, a qualidade do ensino pode ser prejudicada, além de aumentar os índices de afastamentos profssionais. Este estudo aborda os principais fatores desencadeantes da síndrome, suas implicações na vida pessoal e profssional dos educadores e estratégias de enfrentamento, como apoio psicológico, valorização profssional e políticas institucionais voltadas à melhoria das condições de trabalho. Conclui-se que a atenção à saúde mental dos professores é essencial para um ambiente educacional saudável e produtivo.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Burnout, Docentes Ensino Superior, Professores Universitários, Saúde mental.

INTRODUÇÃO

O exercício da docência é uma atividade que exige não apenas competência técnica e pedagógica, mas também um envolvimento emocional intenso. Entretanto, nas últimas décadas, têm-se observado um aumento expressivo de problemas psicológicos entre os professores, com destaque para a Síndrome de Burnout. Este fenômeno, caracterizado pelo esgotamento físico e mental associado a condições de trabalho estressantes, representa um dos maiores desafos enfrentados por profssionais da educação em todo o mundo.

A Síndrome de Burnout, que pode ser desencadeada por fatores como sobrecarga de trabalho, falta de reconhecimento, condições inadequadas nas escolas e difculdades no manejo de turmas, afeta não apenas a saúde mental dos docentes, mas também a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos. Além disso, as demandas emocionais e sociais do trabalho docente, combinadas com a precarização da carreira, tornam o professor vulnerável a altos níveis de estresse, gerando um impacto signifcativo em sua vida pessoal e profssional. Diante dessa realidade, este trabalho busca compreender os fatores associados ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout em professores, suas manifestações e consequências, bem como identifcar estratégias de enfrentamento e prevenção. O estudo parte da necessidade de aprofundar o debate sobre a saúde mental dos educadores e propor ações que possam promover um ambiente de trabalho mais saudável e acolhedor, contribuindo para a valorização da profssão docente e para a construção de um sistema educacional mais efciente e humano.

DESENVOLVIMENTO

A profssão docente está intrinsecamente ligada a desafos que vão além da sala de aula, exigindo dos professores um equilíbrio constante entre a responsabilidade acadêmica e as demandas emocionais. No entanto, muitos desses profssionais enfrentam condições adversas, como excesso de carga horária, turmas numerosas, pressão por resultados, confitos interpessoais e a necessidade de lidar com a indisciplina escolar. Esses fatores, somados à ausência de suporte adequado, têm contribuído para o aumento dos casos de Burnout, uma síndrome que afeta profundamente o desempenho e a qualidade de vida dos docentes.

Essas difculdades enfrentadas pelos docentes impactam não apenas seu bem-estar individual, mas também refetem diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes. A sobrecarga de trabalho, muitas vezes caracterizada por longas jornadas e múltiplas funções acumuladas, faz com que o tempo disponível para planejamento pedagógico e atualização profssional seja extremamente reduzido. Isso cria um ciclo

de exaustão, em que o professor se vê pressionado a manter a eficácia de suas aulas, ao mesmo tempo em que precisa lidar com uma série de outras responsabilidades administrativas e burocráticas. Outro ponto preocupante é a falta de valorização da carreira docente, tanto do ponto de vista financeiro quanto simbólico. Salários baixos, atraso nos pagamentos, ausência de planos de carreira estruturados e reconhecimento insuficiente são fatores que desmotivam muitos profissionais, levando-os a questionar sua permanência na profissão. Além disso, o ambiente escolar, que deveria ser um espaço de apoio e cooperação, muitas vezes se torna um local de tensão, devido a conflitos com a gestão, colegas ou até com os próprios alunos e seus responsáveis.

A indisciplina, aliada à falta de respaldo institucional, figura como um dos principais gatilhos para o estresse crônico entre os professores. A sensação de impotência diante de comportamentos inadequados, sem contar com medidas eficazes de intervenção, leva o docente a experimentar sentimento de frustração e desgaste emocional. Essa fragilidade psicológica pode evoluir para quadros clínicos mais graves, como a Síndrome de Burnout, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal no trabalho.

A Burnout entre os professores não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo de um sistema educacional que falha em oferecer condições dignas de trabalho. Os sintomas se manifestam de diversas formas, como irritabilidade, ansiedade, distúrbios do sono, perda de motivação e dificuldades de concentração. Com o passar do tempo, esses sinais comprometem significativamente a capacidade do docente de desempenhar suas funções, tornando o trabalho uma fonte constante de sofrimento. O prazer de ensinar, que deveria ser um dos pilares da prática pedagógica, vai sendo substituído por um sentimento de sobrevivência.

Além disso, a precarização das condições estruturais nas escolas públicas agrava ainda mais esse cenário. Salas mal equipadas, ausência de materiais didáticos, infraestrutura inadequada e falta de segurança contribuem para um ambiente hostil, onde o professor precisa improvisar constantemente para garantir que o processo de aprendizagem aconteça. Tal realidade torna-se um fator adicional de desgaste, pois exige do docente habilidades para lidar com situações que extrapolam sua formação e competências originais.

Também é importante considerar o impacto da tecnologia e da constante mudança nas metodologias de ensino. Embora essas inovações possam representar avanços significativos, sua implementação muitas vezes ocorre sem o devido preparo e suporte técnico aos educadores. Assim, os professores se veem obrigados a adaptar suas práticas de forma abrupta, enfrentando novas exigências sem o respaldo necessário. Isso gera um sentimento de inadequação, aumentando o nível de cobrança e contribuindo para a sensação de esgotamento.

Outro aspecto crítico é a dificuldade de conciliar vida pessoal e profissional. Muitos docentes relatam levar trabalho para casa, corrigindo provas, preparando aulas e elaborando relatórios fora do horário contratual. Isso interfere diretamente em momentos de descanso, lazer e convivência familiar, prejudicando o equilíbrio emocional e favorecendo o surgimento de doenças psicossomáticas. A ausência de políticas institucionais que promovam o bem-estar e a saúde mental desses profissionais agrava o problema.

Diante desse contexto, torna-se fundamental repensar as políticas públicas voltadas à valorização do magistério. É preciso investir em formação continuada, oferecer condições adequadas de trabalho, melhorar a remuneração e garantir espaços de escuta e apoio psicológico dentro das instituições escolares. A criação de redes de apoio entre os próprios professores também pode ser uma alternativa eficaz para fortalecer vínculos e compartilhar estratégias de enfrentamento diante dos desafios cotidianos.

A sociedade, de modo geral, também precisa reconhecer a importância da atuação docente como pilar essencial para o desenvolvimento de qualquer nação. O respeito e a valorização da profissão devem ser promovidos desde a base, por meio de campanhas de conscientização, valorização da carreira e incentivo à participação da comunidade no ambiente escolar. Apenas com uma mudança cultural profunda será possível construir um

cenário mais justo e sustentável para os profissionais da educação.
O papel dos gestores escolares, nesse sentido, é igualmente decisivo. A promoção de um clima organizacional saudável, baseado no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento do trabalho docente, pode contribuir significativamente para a redução dos índices de adoecimento. Lideranças que acolhem, motivam e inspiram tendem a criar ambientes mais colaborativos, nos quais o professor se sente parte de um projeto coletivo e não apenas um executor de tarefas.
A formação inicial dos professores também precisa ser repensada para incluir conteúdos relacionados à saúde mental, gestão de conflitos, técnicas de autocuidado e desenvolvimento de competências socioemocionais. Preparar o educador para lidar com os desafios emocionais da profissão é tão importante quanto capacitá-lo nas áreas específicas do conhecimento. Dessa forma, ele estará mais preparado para identificar sinais de esgotamento e buscar ajuda quando necessário.
Em paralelo, é preciso criar mecanismos institucionais de apoio contínuo, como programas de acompanhamento psicológico, espaços de escuta, atividades voltadas à saúde e bem-estar e horários de planejamento que respeitem a carga horária regulamentar. Tais ações não devem ser encaradas como gastos, mas sim como investimentos na qualidade do ensino e na sustentabilidade da profissão docente.
Esse esforço coletivo deve partir de uma compreensão profunda da complexidade que envolve o trabalho docente, indo além das cobranças por resultados e indicadores de desempenho. O professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um agente transformador que atua diretamente na formação de cidadãos críticos e conscientes. No entanto, ao ser pressionado a alcançar metas estabelecidas por políticas educacionais muitas vezes desconectadas da realidade da escola, ele se vê imerso em um ambiente onde a quantidade sobrepõe a qualidade. A lógica produtivista da educação, impulsionada por avaliações padronizadas, reduz a prática pedagógica a números, sem considerar o contexto social, econômico e emocional dos alunos e dos próprios docentes. Tal abordagem gera frustração e sentimento de inadequação, pois desconsidera a subjetividade envolvida no processo de ensino-aprendizagem.
Além disso, o isolamento profissional é outro fator que contribui significativamente para o sofrimento dos professores. Muitas vezes, esses profissionais sentem-se sozinhos diante das dificuldades que enfrentam, sem canais adequados para expressar suas angústias ou buscar apoio. A ausência de espaços de diálogo horizontal e de troca de experiências entre pares dificulta a criação de estratégias coletivas de enfrentamento. A cultura escolar tradicional, ainda marcada pela hierarquia rígida e pela individualização do trabalho, reforça esse isolamento, promovendo uma lógica de competição velada em detrimento da cooperação. Dessa forma, o ambiente escolar se torna um lugar de tensão permanente, onde o apoio mútuo é substituído pela cobrança e pelo medo do julgamento.
Nesse cenário, o adoecimento mental do professor deixa de ser uma questão individual e passa a ser um fenômeno estrutural, que exige respostas sistêmicas e políticas públicas comprometidas com a saúde do trabalhador da educação. O sofrimento psíquico, quando ignorado ou minimizado, pode se intensificar ao ponto de comprometer gravemente a vida pessoal e profissional do docente. Muitos recorrem a medicamentos para lidar com a ansiedade e a depressão, enquanto outros simplesmente desistem da profissão. A evasão docente, motivada por condições adversas de trabalho, representa uma grande perda para o sistema educacional, pois se perde a experiência, o conhecimento acumulado e o vínculo construído com os alunos e com a comunidade escolar.
Por isso, é urgente que o Estado assuma sua responsabilidade na garantia de condições dignas de trabalho para os professores. Investimentos em infraestrutura escolar, valorização salarial, contratação de profissionais de apoio e redução do número de alunos por turma são medidas essenciais para combater o esgotamento físico e emocional. A escuta ativa dos docentes, por meio de conselhos escolares democráticos e instâncias participativas, pode contribuir para a formulação de políticas mais coerentes com

a realidade vivida na escola. A promoção da saúde mental não deve se restringir a ações pontuais, mas integrar o planejamento estratégico das redes de ensino, como uma prioridade permanente.

O envolvimento da comunidade também é fundamental nesse processo. Pais, responsáveis e demais membros da sociedade precisam compreender que a escola não é uma instituição isolada, mas parte integrante do tecido social. O respeito ao trabalho do professor deve ser incentivado desde a infância, por meio de ações educativas que valorizem a empatia, o diálogo e a solidariedade. Uma comunidade escolar que reconhece e apoia seus docentes contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, onde o vínculo afetivo fortalece a aprendizagem e a saúde emocional de todos os envolvidos. O reconhecimento público, por meio de campanhas institucionais, também pode ser uma ferramenta importante para valorizar a imagem do professor e combater estigmas que ainda persistem.

O papel da formação continuada, nesse contexto, torna-se ainda mais relevante. É preciso oferecer programas de capacitação que não apenas atualizem os conhecimentos pedagógicos, mas que também contemplem aspectos relacionados à saúde emocional, à gestão do estresse e à mediação de conflitos. Oficinas, grupos de apoio, rodas de conversa e outras metodologias participativas podem ser utilizados para promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e fortalecer o sentimento de pertencimento à profissão. A universidade, como formadora de professores, também deve rever seus currículos e práticas, incorporando essas dimensões de maneira efetiva e não apenas como conteúdos teóricos isolados.

Além disso, é necessário repensar a própria concepção de sucesso na educação. O desempenho escolar não pode ser medido exclusivamente por notas ou avaliações padronizadas. O sucesso deve ser entendido como a capacidade de promover aprendizagens significativas, respeitando os tempos e ritmos de cada aluno, e construindo relações humanas baseadas no respeito mútuo e na escuta sensível. O professor, para desempenhar esse papel com plenitude, precisa estar emocionalmente equilibrado e sentir-se valorizado em sua função. A afetividade, que é parte essencial do processo educativo, não pode ser dissociada das condições objetivas de trabalho. Um ambiente afetivamente seguro depende de condições materiais adequadas e de uma gestão comprometida com o bem-estar coletivo.

A intersetorialidade das políticas públicas também deve ser considerada. Educação, saúde, assistência social e cultura precisam dialogar e atuar de maneira integrada para garantir os direitos dos professores e dos estudantes. A escola não pode ser sobrecarregada com funções que não são de sua competência sem que haja o devido suporte técnico e institucional. A presença de equipes multidisciplinares nas escolas, compostas por psicólogos, assistentes sociais, mediadores e outros profissionais, pode aliviar a carga sobre os docentes e oferecer respostas mais qualificadas aos desafios cotidianos. Esses profissionais devem atuar em parceria com os professores, fortalecendo a rede de cuidado e promovendo ações preventivas.

Outro ponto a ser abordado é a necessidade de políticas de prevenção ao adoecimento. Campanhas internas de conscientização sobre saúde mental, momentos de escuta coletiva, pausas ativas durante a jornada de trabalho e acesso a terapias integrativas são exemplos de práticas que podem ser implementadas com relativo baixo custo e grande impacto. A cultura do cuidado precisa ser institucionalizada, para que o professor sinta-se autorizado a cuidar de si, sem culpa ou medo de represálias. Isso envolve também o papel dos sindicatos e das associações de classe, que devem lutar por condições de trabalho mais humanas e promover a saúde integral de seus representados.

O incentivo à pesquisa sobre saúde do trabalhador da educação também pode gerar dados importantes para a formulação de políticas públicas mais eficazes. Estudos que investiguem as causas, os impactos e as possíveis soluções para o Burnout docente são essenciais para embasar ações governamentais e institucionais. É necessário investir em levantamentos periódicos, com escuta qualificada dos profissionais da educação, para que se conheça a realidade vivida nas escolas e se possa agir de maneira

preventiva. O conhecimento científico precisa dialogar com o conhecimento da prática, construindo pontes entre teoria e realidade.

Por fim, é preciso cultivar uma nova ética do cuidado no ambiente escolar. Uma ética que valorize a empatia, o respeito às diferenças, a escuta sensível e o compromisso com o bem-estar coletivo. Essa ética deve estar presente nas relações entre professores, gestores, estudantes e famílias, promovendo uma cultura organizacional mais humana e justa. O cuidado com o outro começa pelo cuidado consigo mesmo, e isso precisa ser ensinado, aprendido e vivenciado no cotidiano escolar. Somente assim será possível reverter o quadro de adoecimento que assola os professores e reconstruir a profissão docente como uma escolha digna, saudável e transformadora.

A atuação em rede, com parcerias entre escolas, universidades, secretarias de educação e instituições da área da saúde, pode potencializar os efeitos positivos dessas medidas. Compartilhar experiências bem-sucedidas, promover formação continuada e desenvolver políticas integradas são estratégias fundamentais para enfrentar a crise do adoecimento docente.

O caminho para superar o Burnout na educação passa, portanto, por um esforço coletivo que envolve o poder público, a gestão escolar, os próprios docentes e a sociedade como um todo. É necessário reconstruir o pacto social em torno da educação, reconhecendo que o professor não pode mais ser visto como um herói solitário, mas sim como um profissional que precisa de condições reais para exercer sua função com dignidade e excelência.

A Síndrome de Burnout foi descrita pela primeira vez na década de 1970 e tem sido amplamente estudada desde então, especialmente em profissões que envolvem alta interação interpessoal, como a docência. A condição é caracterizada por três dimensões principais: exaustão emocional, em que o indivíduo sente que não possui energia para enfrentar as exigências diárias; despersonalização, marcada por uma atitude de distanciamento ou cinismo em relação aos alunos ou colegas; e a sensação de baixa realização pessoal, que leva à percepção de ineficiência e falta de valor no trabalho realizado.

No contexto educacional, os impactos da Síndrome de Burnout são particularmente graves. Professores acometidos por essa condição podem apresentar queda na motivação, absenteísmo frequente e até afastamentos permanentes, além de prejuízos na interação com os alunos. Essa deterioração no bem-estar dos docentes reflete diretamente na qualidade do ensino, comprometendo o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes.

Além disso, as mudanças no cenário educacional contemporâneo têm intensificado as pressões sobre os professores. A incorporação de novas tecnologias, a adaptação às políticas públicas de educação, as expectativas da sociedade por resultados imediatos e as condições precárias de infraestrutura em muitas escolas tornam o ambiente de trabalho ainda mais desafador. Tais fatores têm contribuído para o aumento dos níveis de estresse e, consequentemente, para o agravamento dos quadros de Burnout.

Por outro lado, a saúde mental dos professores é frequentemente negligenciada tanto pelos gestores escolares quanto pelas políticas públicas. Em muitos casos, faltam programas de apoio psicológico e ações preventivas capazes de mitigar os efeitos do estresse e proporcionar um ambiente mais acolhedor. A ausência de uma rede de suporte adequada torna os professores ainda mais suscetíveis a desenvolverem transtornos emocionais, reforçando a necessidade urgente de intervenções específicas.

Diante desse cenário, é imprescindível que haja uma mobilização coletiva para reconhecer e enfrentar a Síndrome de Burnout como um problema que transcende os limites individuais e afeta toda a comunidade escolar. Isso requer não apenas a conscientização sobre a importância da saúde mental no ambiente de trabalho, mas também a implementação de estratégias eficazes, como a oferta de suporte psicológico, a redução da carga de trabalho, a valorização da carreira docente e a criação de espaços de diálogo entre professores e gestores.

Este trabalho propõe-se a explorar de forma aprofundada os impactos da Síndrome de Burnout na vida dos professores, analisando os principais fatores desencadeantes, as consequências para o

ambiente escolar e as possíveis soluções. Além disso, busca-se enfatizar a relevância da saúde mental dos docentes para a construção de um sistema educacional mais justo, sustentável e eficiente.
No decorrer da pesquisa, serão apresentados dados estatísticos que ilustram a gravidade do problema, bem como estudos de caso que exemplificam as experiências dos professores acometidos pela síndrome. Serão também discutidas iniciativas já implementadas em outros contextos educacionais, tanto no Brasil quanto em outros países, que podem servir de modelo para mitigar os efeitos da Síndrome de Burnout e promover um ambiente de trabalho mais saudável e equilibrado.
Conclui-se que a valorização do professor, enquanto agente transformador da sociedade, passa necessariamente pela garantia de condições adequadas de trabalho e pela promoção de sua saúde mental. Apenas por meio de uma abordagem integrada, que envolva educadores, gestores e políticas públicas, será possível enfrentar os desafios impostos pelo Burnout e resgatar a dignidade e a motivação dos professores em sua prática profissional.
A presente pesquisa trata-se de uma revisão sistemática da literatura, de cunho documental, investigativo, analítico e retrospectivo, com enfoque qualitativo. Esse tipo de investigação adota estratégias metodológicas que objetivam organizar e sintetizar os dados averiguados. Foram utilizados critérios rigorosos na seleção dos textos, contribuindo para o aprimoramento das análises sobre o tema proposto, identificando possíveis lacunas e indicando direções para estudos futuros.
A instabilidade profissional também é uma realidade para muitos professores universitários. A crescente contratação de docentes temporários e a falta de segurança no emprego contribuem para o aumento da ansiedade e do estresse. A incerteza sobre a continuidade do trabalho, a necessidade de atuar em diversas instituições simultaneamente e a baixa remuneração em algumas universidades privadas são desafios que impactam diretamente a qualidade de vida dos docentes.
Outro fator preocupante é o impacto emocional decorrente do contato com alunos em situações de vulnerabilidade. Professores universitários frequentemente lidam com estudantes que enfrentam dificuldades financeiras, problemas familiares e questões de saúde mental. Esse contato pode gerar um desgaste emocional significativo, especialmente quando os docentes se sentem impotentes diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos.
Além disso, a falta de reconhecimento e valorização profissional agrava ainda mais o quadro. Apesar da importância da docência no ensino superior, muitos professores enfrentam desvalorização salarial e condições precárias de trabalho. A ausência de incentivos e políticas institucionais voltadas para a saúde mental dos docentes contribui para o aumento dos casos de esgotamento profissional e síndrome de burnout.
Para mitigar esses impactos, é fundamental que as instituições de ensino superior adotem políticas de apoio à saúde mental dos docentes. Programas de bem-estar, acompanhamento psicológico, redução da carga de trabalho excessiva e valorização profissional são medidas essenciais para garantir um ambiente de trabalho mais saudável e produtivo.
A busca por estratégias de autocuidado também é uma alternativa para os professores enfrentarem os desafios da profissão. Práticas como a gestão do tempo, a busca por momentos de lazer, a prática de atividades físicas e a adoção de técnicas de relaxamento podem contribuir para a manutenção do equilíbrio emocional.
Portanto, é evidente que a profissão de professor universitário apresenta desafios que vão além da sala de aula, exigindo uma reflexão sobre as condições de trabalho e o impacto dessas demandas na saúde mental dos docentes. A valorização profissional e a implementação de medidas de apoio são fundamentais para garantir que os professores possam exercer sua função de forma saudável e produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender os fatores associados ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout entre os professores, destacando suas principais causas, manifestações e impactos no ambiente educacional. Ficou evidente que

o Burnout é um fenômeno multifatorial, intensificado por condições de trabalho adversas, como a sobrecarga de tarefas, a falta de reconhecimento profissional, a precariedade das infraestruturas escolares e a pressão por resultados. Esses elementos não apenas comprometem a saúde mental e física dos docentes, mas também afetam a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos.

Ao longo do estudo, foi possível observar que a Síndrome de Burnout não se restringe a um problema individual, mas representa um reflexo de um sistema educacional que muitas vezes desvaloriza os professores. A negligência em relação à saúde mental dos educadores tem consequências profundas, tanto para os profissionais quanto para o ambiente escolar, evidenciando a necessidade de uma abordagem integrada para enfrentar essa realidade.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino, em parceria com gestores e políticas públicas, implementem estratégias de prevenção e enfrentamento ao Burnout. Ações como a oferta de suporte psicológico, a redução da carga de trabalho, a valorização salarial, a promoção de condições dignas de trabalho e a capacitação contínua podem contribuir significativamente para a redução dos casos de Burnout. Além disso, criar espaços de diálogo e suporte mútuo entre os professores pode fortalecer a resiliência desses profissionais e promover um ambiente mais saudável.

Conclui-se que a valorização dos professores e a priorização de sua saúde mental são condições indispensáveis para a construção de um sistema educacional mais eficiente, inclusivo e sustentável. Reconhecer a importância do bem-estar docente é um passo essencial para garantir não apenas a satisfação e a motivação dos profissionais da educação, mas também para assegurar que os alunos recebam um ensino de qualidade. Por fim, espera-se que este estudo contribua para a ampliação do debate sobre a saúde mental no âmbito educacional, inspirando futuras pesquisas e ações que promovam um ambiente de trabalho mais justo e humano para os professores. Somente com uma abordagem comprometida e integrada será possível enfrentar os desafios impostos pela Síndrome de Burnout e resgatar o valor e a dignidade da profissão docente.

Embora na maioria dos estudos analisados tenha se evidenciado uma predominância baixa nos níveis de síndrome de burnout em suas dimensões, faz-se necessário que novas pesquisas sejam realizadas.

Cabe ressaltar que o conhecimento da população a respeito da (SB) de forma esclarecida encontra-se em processo de construção, tal fator, pode exercer influência no processo diagnóstico, ou seja, existe a possibilidade de casos que ainda não foram diagnosticados ou que tiveram diagnostico incorreto, comumente confundido com ansiedade e depressão.

Á respeito das ações preventivas como combate a (SB) não foram identificadas propostas nos estudos, esse dado traz luz a importância de novos estudos com enfoque em práticas preventivas ao adoecimento laboral.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. D.; SILIO, L. F. Análise da saúde mental dos professores de uma instituição de ensino superior em meio à pandemia. Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, v. 13, n. 2, p. 2, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Síndrome de Burnout. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout. Acesso em: 5 out. 2024.

CARDOSO, V. et al. Revisão sistemática de métodos mistos: método de pesquisa para a incorporação de evidências na enfermagem. Texto & Contexto Enfermagem, v. 28, p. 1-12, 2019. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2017-0279. Acesso em: 21 nov. 2024.

CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COOPER, C. L. A natureza mutante do trabalho: o novo contrato psicológico e os estressores associados. In: ROSSI, M.; PERREWÉ, P. L.; SAUTER, S. L. (Orgs.). Stress e qualidade de vida no trabalho: perspectivas atuais da saúde ocupacional. São Paulo: Atlas, 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; SELIGMAN, M. Positive psychology. American Psycholo-

gist, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5. Acesso em: 5 out. 2024.

DALLACOSTA, Fabiana Meneghetti; CASTRO Maria Heloisa Ortiz. Síndrome de Burnout em Docentes e Discente Universitários. Revista Ciencias Humanas RCH Fluxo Contínuo. https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/781 Acesso em 24 nov 2024.

SILVA, C. do S. S.; GLÓRIA, L. M.; NASCIMENTO, R. A.; CRUZ, M. C. Esgotamento profissional; professores; dor musculoesquelética. Revista Saúde.Com, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374850785_Sindrome_de_burnout_e_sintomas_musculoesqueleticos_em_professores_universitarios_prevalencia_e_correlacao. Acesso em: 22 nov. 2024.

SILVA, S. M. F.; OLIVEIRA, Á. de F. Burnout em professores universitários do ensino particular. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, p. e187785, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392019017785. Acesso em: 6 out. 2024.

SOARES, A. L. G. et al. Avaliação da Síndrome de Burnout em Fisioterapeutas Professores Universitários Atuantes Durante a Pandemia da Covid-19. Revista CPAQV, 2023. Disponível em: https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/1526. Acesso em: 22 nov. 2024.

TEIXEIRA, G. M.; XAVIER, G. M. V.; NASCIMENTO, A. R. S. Prevalência da Síndrome de Burnout em professores universitários da área de saúde numa capital do nordeste brasileiro. Revista Research, Society and Development, 2023. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/43060/34734. Acesso em: 22 nov. 2024.

TELES, C. C.; TELLA, L.; BIANCHINI, L. G. B. A Síndrome de Burnout em professores do ensino superior no período de pandemia do Covid-19. Humanidades e Tecnologia (FINOM), v. 33, n. 1, p. 172-182, 2022.

TOLEDO, Letícia Campos; CAMPOS, Carolina Rosa. Síndrome de Burnout, Satisfação de vida, Autoestima e Otimismo em docentes universitários durante o ensino remoto. Revista Educação em Revista.2022 https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3721/6889 Acesso em 24 nov. 2024.

VIEIRA, I. Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 35, n. 122, p. 269–276, jul. 2010.

ZANELLI, J. C. Estresse nas Organizações de Trabalho: Compreensão e Intervenção Baseadas em Evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DO ALUNO

ANDRÉIA GALDINO SANTANA

RESUMO
O artigo a importância do professor na formação educacional e social do aluno analisa o papel do professor no desenvolvimento integral do estudante, com o objetivo de compreender como sua atuação influencia a aprendizagem acadêmica e a formação ética e social do aluno. O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada na análise de produções teóricas da área da educação, legislação educacional e contribuições de estudiosos que discutem a prática docente, a mediação pedagógica e a construção do conhecimento no ambiente escolar. O trabalho examina a função do professor como mediador do saber, orientador de valores e agente transformador da realidade social, destacando sua responsabilidade na promoção de uma educação crítica, inclusiva e humanizadora. A análise evidencia que o docente não apenas transmite conteúdos, mas estimula o pensamento reflexivo, fortalece a autonomia, incentiva a convivência respeitosa e contribui para a formação cidadã. O artigo considera que a qualidade da educação depende diretamente do compromisso, da formação contínua e da postura ética do professor diante dos desafios contemporâneos. Conclui que o professor exerce papel central na construção do conhecimento e na formação social do aluno, pois influencia atitudes, comportamentos e perspectivas de futuro, reafirmando a necessidade de valorização profissional, investimento em capacitação e reconhecimento social da docência como elemento essencial para o desenvolvimento educacional e social.

PALAVRAS-CHAVE: professor; formação educacional; formação social; prática pedagógica; aprendizagem; cidadania.

INTRODUÇÃO

Diante das constantes transformações da sociedade, especialmente no campo tecnológico, torna-se evidente a necessidade de atualização permanente por parte do professor. A prática docente exige reflexão contínua sobre métodos, estratégias e objetivos educacionais, pois ensinar envolve lidar com diferentes realidades, ritmos de aprendizagem e demandas sociais. Nesse sentido, a docência pode ser compreendida como uma profissão marcada pela complexidade e pela constante necessidade de adaptação.

No cenário educacional contemporâneo, o professor enfrenta diversos desafios relacionados às mudanças tecnológicas e às novas exigências da educação. O processo de ensino-aprendizagem exige compreender que o ato de ensinar vai além da simples transmissão de conhecimentos, envolvendo também aspectos éticos, sociais e políticos que contribuem para a formação crítica do estudante. Compreender a importância do professor significa reconhecer sua função essencial na construção de uma educação que promova autonomia, pensamento crítico e participação social. O educador atua como mediador do conhecimento, criando condições para que os estudantes desenvolvam suas capacidades intelectuais e ampliem sua compreensão sobre o mundo.

Nessa perspectiva, o professor tem o papel de organizar situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa dos alunos, estimulando o diálogo, a investigação e a construção do conhecimento. O aprendizado ocorre, em grande parte, por meio das interações sociais, o que reforça a importância da atuação docente na orientação e no acompanhamento dos processos educativos.

A prática docente exige constante reflexão. O professor precisa analisar criticamente suas próprias ações, avaliar os resultados de suas estratégias pedagógicas e reconstruir seus saberes a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Essa postura reflexiva é fundamental diante das rápidas transformações sociais e tecnológicas que impactam diretamente o ambiente educacional.

Outro aspecto importante é a necessidade de atualização contínua. As mudanças tecnológicas e culturais exigem que o professor revise constantemente suas metodologias e busque novas formas de

promover a aprendizagem. Os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, integrando conhecimentos acadêmicos, experiências práticas e saberes desenvolvidos no cotidiano da escola.

No contexto atual, marcado pela cultura digital e pela diversidade sociocultural, o professor também precisa desenvolver sensibilidade para lidar com as diferenças e promover práticas educacionais inclusivas. As tecnologias podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem quando utilizadas de maneira planejada e crítica, cabendo ao professor orientar os estudantes no uso dessas ferramentas e na seleção das informações.

Ensinar, não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que o conhecimento seja construído de forma ativa pelos alunos. O processo educativo envolve diálogo, respeito à autonomia dos estudantes e compromisso com a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, reconhecer a importância do professor é compreender que sua atuação é essencial para a construção de uma educação capaz de transformar realidades e promover a inclusão social. O trabalho docente ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo para a formação de cidadãos participativos, críticos e preparados para atuar de maneira responsável na sociedade. Dessa forma, valorizar o professor é reconhecer que a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação contínua, ao compromisso ético e à reflexão permanente sobre a prática pedagógica.

Portanto, fortalecer a valorização do trabalho docente e investir na formação continuada dos professores é essencial para o avanço da educação. Quando o professor recebe apoio, reconhecimento e oportunidades de desenvolvimento profissional, torna-se mais preparado para enfrentar os desafios da prática pedagógica e promover uma aprendizagem significativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

A formação educacional dos alunos depende, em grande parte, da mediação do professor. É ele quem orienta, estimula e direciona o processo de aprendizagem, tornando o conhecimento acessível e significativo. De acordo com Tardif (2014), o saber docente é composto por múltiplos conhecimentos – científicos, pedagógicos e experienciais – que se entrelaçam na prática diária do professor.

A prática pedagógica exige, portanto, mais do que domínio do conteúdo. O professor precisa desenvolver metodologias que favoreçam o pensamento crítico e a autonomia do aluno. Para Libâneo (2013), à docência deve ser entendida como uma atividade intencional, planejada e reflexiva, que visa não apenas ensinar, mas também formar cidadãos conscientes de seu papel social.

Além disso, o professor é responsável por criar um ambiente de respeito e diálogo, favorecendo o desenvolvimento de valores éticos e humanos. A formação educacional é, assim, um processo integral que envolve tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva.

O ser professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdo. Ele é um agente fundamental na formação humana, social e intelectual dos alunos, atuando como mediador entre o conhecimento e o aprendiz. A docência, portanto, é uma prática complexa que envolve não apenas competências técnicas, mas também valores éticos, emocionais e culturais (LIBÂNEO, 2013).

A necessidade de atualização constante: as transformações tecnológicas exigem que o professor realize uma permanente atualização e reflexão sobre sua prática. A docência é descrita como uma profissão marcada pela complexidade e pela necessidade ininterrupta de adaptação. No contexto atual, marcado por transformações tecnológicas e por novas demandas educacionais, o professor enfrenta desafios que exigem constante atualização e reflexão sobre sua prática. Segundo Freire (1996), ensinar exige compreender que o ato educativo é, antes de tudo, um ato político e ético, que visa à libertação e ao desenvolvimento crítico do ser humano.

Nesse sentido, a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para potencializar a constru-

ção do conhecimento. De acordo com o pensamento de Paulo Freire, a tecnologia, quando utilizada de forma crítica e criativa, pode expandir a capacidade de intervenção do aluno no mundo, desde que o docente atue como o mediador que orienta esse uso a favor da emancipação e não da mera passividade digital. O domínio técnico dos recursos digitais precisa, portanto, estar a serviço de um desenho didático que responda às reais necessidades da sociedade contemporânea.

Além disso, a docência no século XXI exige o fortalecimento de redes colaborativas de saberes e uma sensibilidade aguçada para as dimensões socioemocionais do aprendizado. A formação do professor deixa de ser um evento isolado para se tornar um processo dinâmico e em constante evolução, que demanda não apenas competência cognitiva, mas também a capacidade de “aprender a conviver” e "aprender a ser", conforme os pilares da UNESCO.

Assim, o trabalho docente cumpre sua finalidade transformadora ao garantir que a escola seja um espaço de desenvolvimento integral, onde a tecnologia apoia, mas jamais substitui a interação humana é fundamental para o crescimento do ser.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI

No século XXI, o papel do professor passou por uma transformação profunda. Se antes era visto principalmente como transmissor de conhecimento, hoje ele atua como mediador, orientador e curador de informações. Em um mundo hiperconectado, no qual o acesso ao conteúdo é praticamente ilimitado, o desafio deixou de ser “entregar” informação.

A informação já está disponível em abundância e passou a ser ensinado aos alunos a selecionar, interpretar e aplicar o que é relevante em meio a um verdadeiro oceano de dados.

A expansão das tecnologias educacionais, como plataformas de aprendizagem digital (por exemplo, o Google Classroom) e ambientes virtuais de ensino, transformou a dinâmica da sala de aula. Recursos multimídia, aulas híbridas, metodologias ativas e avaliações digitais ampliaram as possibilidades pedagógicas, tornando o aprendizado mais personalizado e interativo.

Nesse contexto, a Inteligência Artificial também redefine a prática docente. Ferramentas como o ChatGPT auxiliam na produção de textos, esclarecimento de dúvidas e até na criação de planos de aula.

Sistemas adaptativos analisam o desempenho dos estudantes e oferecem trilhas de aprendizagem personalizadas, permitindo que o professor acompanhe melhor as dificuldades individuais.

Entretanto, a tecnologia não substitui o educador. Pelo contrário, valoriza ainda mais seu papel humano. Cabe ao professor desenvolver nos estudantes competências como pensamento crítico, ética digital, autonomia e responsabilidade no uso das informações. Ensinar a verificar fontes, reconhecer desinformação e compreender diferentes perspectivas tornou-se essencial em uma era marcada por fake news e excesso de estímulos.

Assim, o professor do século XXI é um profissional que aprende continuamente, integra tecnologia de forma estratégica e promove experiências significativas de aprendizagem. Seu maior desafio não é competir com a tecnologia, mas usá-la como aliada para formar cidadãos críticos, criativos e preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais digital e complexa.

METODOLOGIAS ATIVAS E A INVERSÃO DA LÓGICA DA SALA DE AULA NO SÉCULO XXI

No século XXI, as transformações tecnológicas impactaram profundamente o campo educacional, impulsionando a adoção das chamadas metodologias ativas. Nesse contexto, o professor deixa de ocupar exclusivamente o papel de transmissor de conteúdo e passa a organizar experiências de aprendizagem que colocam o estudante no centro do processo.

Uma das abordagens mais representativas desse movimento é a sala de aula invertida, conceito amplamente difundido por Jonathan Bergmann e Aaron Sams. A lógica tradicional que o professor explica o conteúdo em sala e o aluno realiza atividades em casa é invertida. O estudante acessa previamente os conteúdos por meio de vídeos, textos digitais e plataformas virtuais, e o tempo presencial é dedicado a debates, projetos colaborativos e resolução de problemas. Como

afrmam Bergmann e Sams (2016), “a sala de aula invertida não é sobre vídeos; é sobre aproveitar melhor o tempo em sala de aula para promover aprendizagem signifcativa”.
De forma indireta, os autores defendem que o foco não está na tecnologia em si, mas na mudança de mentalidade pedagógica: o tempo com o professor passa a ser um momento de aprofundamento, interação e aplicação prática do conhecimento. Assim, a tecnologia funciona como meio para ampliar as possibilidades de aprendizagem, e não como fnalidade.
Além disso, pensadores como José Moran destacam que as metodologias ativas favorecem a autonomia e o protagonismo do estudante.
Para Moran (2015) aprender ativamente signifca envolver-se em situações reais, resolver desafos e construir conhecimento de forma colaborativa. Dessa maneira, o professor atua como mediador, orientando, questionando e incentivando a refexão crítica.
A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, videoaulas e ferramentas digitais permite que o aluno avance no seu próprio ritmo. Em sala, o educador pode identifcar difculdades específcas e propor atividades que estimulem análise, síntese e aplicação do conteúdo. Esse modelo fortalece competências essenciais no século XXI, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.
Portanto, ao inverter a lógica da sala de aula, o professor não apenas integra tecnologia ao ensino, mas transforma a própria dinâmica pedagógica. O centro do processo deixa de ser a exposição do conteúdo e passa a ser a construção ativa do conhecimento, tornando a aprendizagem mais signifcativa, participativa e alinhada às demandas contemporâneas.

DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL

A dimensão afetiva na educação transcende o simples ato de gostar dos alunos; ela se consolida através das competências socioemocionais, essenciais para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem signifcativo. Habilidades como empatia, resiliência, colaboração e autoconhecimento são fundamentais para que o professor estabeleça uma mediação pedagógica efcaz, capaz de lidar com os desafos da sala de aula e de promover um clima de confança e respeito mútuo.
Antônio Nóvoa destaca que a identidade docente não se constrói isoladamente, mas sim na relação com o outro, ou seja, na interação constante com os alunos e pares. Para o autor, a formação de professores deve integrar a dimensão pessoal e profssional, focando na "pessoa do professor" e no seu compromisso afetivo com o ensino. O "eu" do professor se forma no encontro com o "outro", tornando a escuta e a sensibilidade competências indispensáveis.
Nesse sentido, a formação contínua deve ser pensada a partir de uma "construção de si" e em comunidade, onde o cuidado e o afeto andam de mãos dadas com a instrução científca. Ao aprofundar a dimensão socioemocional, o docente deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa a ser um mediador que acolhe a subjetividade do estudante, permitindo uma aprendizagem mais profunda e humanizada.
Sendo assim investir na dimensão socioemocional é valorizar a identidade do professor, reconhecendo-o como um sujeito que se forma e se transforma na prática relacional. Ao priorizar competências como a escuta ativa e a empatia, o educador constrói um "ethos" profssional que impacta diretamente a qualidade da educação e o futuro dos estudantes, fortalecendo a docência como um projeto de vida construído na parceria.

O PAPEL DO PROFESSOR DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promove uma mudança paradigmática na educação brasileira ao deslocar o foco da mera transmissão de conteúdos disciplinares para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, o papel do professor é redefnido: ele deixa de ser apenas um expositor de conhecimentos isolados e passa a atuar como um mediador e articulador de saberes, focado na promoção de 10 competências gerais. Essas competências integram aspectos cognitivos e socioemocionais, visando formar cidadãos aptos a resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

O docente deve planejar práticas pedagógicas que superem a fragmentação do saber, integrando os componentes curriculares de forma interdisciplinar. A BNCC exige que o ensino não se limite à teoria, mas sim que mobilize conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de maneira prática. Isso exige do educador a capacidade de organizar situações de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico, a criatividade, a cultura digital e o repertório cultural, transformando a sala de aula em um ambiente de vivências signi fcativas e não apenas de memorização.
Esta nova abordagem coloca o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem, exigindo que o professor garanta o desenvolvimento progressivo dessas competências ao longo de toda a Educação Básica. O professor é, assim, o mediador que re fete, seleciona e monitora as interações, assegurando que o aluno desenvolva empatia, autoconhecimento, argumentação e cidadania, conectando o conhecimento especí fco à realidade do educando.

A "FORMAÇÃO CONTINUADA"
O saber docente não é estático; ele é um processo contínuo de construção e reconstrução que ultrapassa os limites da formação inicial. Conforme destaca Maurice Tardif (2010), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória pro fssional, integrando saberes pedagógicos, curriculares e, fundamentalmente, experienciais. A graduação, portanto, fornece a base teórica, mas é na prática cotidiana e na re fexão sobre ela que o professor desenvolve competências reais. Segundo Paulo Freire (2001), a formação permanente dos educadores se fundamenta na análise da própria prática, permitindo que o docente compreenda a si mesmo como um pro fssional em permanente formação, e não como um produto acabado.
Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial, agindo como uma ponte entre a teoria acadêmica e as demandas heterogêneas da sala de aula contemporânea. Ela não deve ser vista como uma imposição, mas como uma ferramenta de valorização do docente, que precisa de atualização constante para responder aos novos desa fos pedagógicos.
A formação continuada, ao focar na troca de experiências entre pares e na re fexão crítica, ressigni fca a prática educativa, permitindo que o professor se adapte às mudanças sociais e tecnológicas. Sem esse aprimoramento constante, o educador corre o risco de utilizar metodologias obsoletas para atender a uma geração de alunos com necessidades de aprendizagem distintas.
A necessidade de formação contínua é ainda mais crucial ao lidar com a diversidade em sala de aula, que hoje é um imperativo social e legal. A educação inclusiva, que busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, exige que os docentes desenvolvam novas competências didáticas e atitudinais.
A diversidade engloba variações culturais, étnicas, sociais e de habilidades, exigindo um ambiente que acolha essas diferenças, combatendo preconceitos e promovendo a equidade. A formação continuada capacita o professor para lidar com essa heterogeneidade, oferecendo suporte para a diferenciação pedagógica e a adaptação curricular.
Finalmente, educar hoje demanda uma compreensão de que a educação inclusiva não é apenas uma diretriz, mas uma prática que transforma o ambiente escolar em um espaço democrático. A formação deve ser atrelada ao desenvolvimento pessoal e pro fssional, possibilitando que o docente enfrente os desa fos da sala de aula de maneira crítica e criativa. Ao se engajar em formação permanente, o educador não apenas aprimora suas técnicas, mas também adota uma postura ética e humanizada, essencial para uma educação que respeita a singularidade de cada estudante. Assim, a formação continuada garante que a escola seja, de fato, um ambiente de inclusão, diversidade e aprendizado mútuo.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO SOCIAL DO ALUNO
O professor, ao interagir diariamente com os estudantes, exerce forte in fuência em sua formação social. Segundo Freire (1996), a educação é um ato de amor e coragem, que deve promover a autonomia e a consciência crítica. Nesse sentido, o professor é um agente de transformação social, capaz de inspirar e

orientar os alunos para a cidadania ativa. A escola, enquanto espaço social, é também um ambiente de convivência e de construção de valores. O docente, por sua postura, atitudes e forma de conduzir as relações, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos, como empatia, respeito e solidariedade (SAVIANI, 2008).

Dessa forma, o professor não apenas ensina conteúdos, mas também educa para a vida em sociedade. Sua atuação influencia diretamente o comportamento, a autoestima e o senso de responsabilidade dos alunos.

O ser professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdo. Ele é um agente fundamental na formação humana, social e intelectual dos alunos, atuando como mediador entre o conhecimento e o aprendiz. A docência, portanto, é uma prática complexa que envolve não apenas competências técnicas, mas também valores éticos, emocionais e culturais (LIBÂNEO, 2013). No contexto atual, as transformações tecnológicas exigem que o professor realize uma permanente atualização e reflexão sobre sua prática, marcada pela necessidade ininterrupta de adaptação. Segundo Freire (1996), ensinar exige compreender que o ato educativo é, antes de tudo, um ato político e ético, que visa à libertação e ao desenvolvimento crítico do ser humano.

Ao interagir diariamente com os estudantes, o docente exerce forte influência em sua formação social. A educação, como ato de amor e coragem, deve promover a autonomia, inspirando os alunos para a cidadania ativa. A escola, enquanto espaço social, é um ambiente de convivência e de construção de valores, onde o professor, por sua postura e forma de conduzir as relações, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, respeito e solidariedade (SAVIANI, 2008). Dessa forma, a atuação docente influencia diretamente o comportamento, a autoestima e o senso de responsabilidade, educando para a vida em sociedade.

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar deve ser um meio para potencializar a construção do saber, e não um fim em si mesma. A tecnologia, quando utilizada de forma crítica, expande a capacidade de intervenção do aluno no mundo, desde que o docente oriente esse uso a favor da emancipação e não da passividade digital. O domínio técnico dos recursos precisa estar a serviço de um desenho didático que responda às reais necessidades da sociedade contemporânea, fortalecendo redes colaborativas de saberes e uma sensibilidade aguçada para as dimensões humanas do aprendizado.

Por fim, a mediação docente exige uma postura ética que reconheça a diversidade como elemento enriquecedor. Em um cenário de crescentes polarizações, o professor atua como facilitador do diálogo, ensinando o aluno a navegar entre diferentes pontos de vista com criticidade e tolerância. Como aponta Nóvoa (2017), a identidade profissional do docente liga-se à criação de um espaço público de aprendizagem, onde a justiça social e a equidade são praticadas diariamente. Assim, a atuação docente consolida-se como o elo vital que transforma o acesso à informação em conhecimento emancipador, garantindo que o progresso tecnológico esteja sempre ancorado no desenvolvimento humano e no bem comum.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA

A profissão docente enfrenta diversos desafios no cenário atual. A valorização profissional, a sobrecarga de trabalho, as mudanças tecnológicas e as exigências sociais são fatores que impactam diretamente o desempenho e a motivação dos professores (CUNHA, 2018).

Além disso, a pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de novas competências digitais e metodológicas. Muitos docentes tiveram de se reinventar para continuar promovendo o aprendizado em ambientes virtuais. Conforme Tardif (2014), a docência é uma profissão marcada pela complexidade e pela constante necessidade de adaptação.

Esses desafios reforçam a importância de políticas públicas que valorizem a formação continuada e o reconhecimento social do professor como pilar essencial da educação e do desenvolvimento humano.

A profissão docente atravessa um cenário de profundas transformações e desafios multifacetados. Fatores como a precarização da valorização profissio-

nal, a acentuada sobrecarga laboral, as disruptivas mudanças tecnológicas e as crescentes exigências sociais repercutem de forma direta no desempenho e na subjetividade dos educadores (CUNHA, 2018).

Nesse cenário a formação docente não será compreendida como um estágio estático, mas sim como um processo dinâmico e intrínseco ao cotidiano escolar. Como observa Tardif (2014), os saberes da docência são temporais e plurais, originando-se na formação acadêmica quanto a experiência prática e na partilha com os pares.

Além disso, é fundamental que as discussões sobre a educação considerem a subjetividade do educador diante das pressões externas. Para Cunha (2018), a fragilização das condições de trabalho e a falta de políticas de suporte podem levar ao desencantamento com a carreira, prejudicando a inovação no ensino.

Para superar esses obstáculos, se faz necessário investimentos em políticas que apoiem e priorizem a formação contínua docente, reconhecendo seu papel vital na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada permite compreender que o professor exerce papel insubstituível na formação educacional e social do aluno. Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos: envolve compromisso ético, sensibilidade humana e competência pedagógica.

O professor é mediador do conhecimento, formador de valores e agente de transformação social. Diante dos desafios da contemporaneidade, torna-se fundamental que a sociedade reconheça e valorize a docência como uma profissão essencial para o progresso coletivo. Investir na formação e valorização do professor é investir em uma educação de qualidade e, consequentemente, em um futuro mais justo e solidário. Pois, o enfrentamento dos desafios contemporâneos exige que o professor se aproprie de sua própria trajetória, transformando as dificuldades cotidianas em oportunidades de reflexão crítica e renovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: International Society for Technology in Education (ISTE), 2012.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Flipped Learning for Science Instruction. Washington, DC: ISTE, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: o desafio da profissionalização docente. São Paulo: Cortez, 2018.

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

FREIRE, Paulo. Política e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação pro fssional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA E SUA RELAÇÃO COM O CINEMA

ANDRESSA SANTOS MENEZES DA SILVA

RESUMO
O texto discute a importância das narrativas na formação humana e na educação, partindo de uma experiência pessoal marcante da autora com a leitura na infância, que influenciou sua trajetória até a licenciatura em Artes Visuais. A partir disso, defende que as histórias — sejam literárias, orais ou audiovisuais — têm papel fundamental na construção de sentidos, imaginação e sensibilidade. A autora dialoga com Walter Benjamin, que afirma que há um declínio da narrativa na modernidade, causado pela substituição das histórias pela informação imediata e pelo excesso de estímulos, o que enfraquece a escuta, a tradição e a experiência. Apesar disso, o texto argumenta que a narrativa não morreu, mas está em crise, especialmente devido à perda do hábito de ouvir e conservar histórias. Com base em Hannah Arendt, a crise é vista como uma oportunidade de reflexão, destacando que a educação precisa equilibrar tradição e inovação. A escola tem o papel de preservar o legado cultural enquanto acolhe o novo trazido pelas crianças, sendo o professor um mediador entre passado e futuro. O texto também mobiliza John Dewey, que diferencia experiências comuns de experiências significativas (singulares) — aquelas que possuem unidade, impacto e valor estético. Essas experiências dependem de uma organização interna e da relação entre fazer e sentir, tanto por parte do artista quanto do público. A partir de Regina Machado, destacase a importância da estrutura narrativa e do envolvimento do ouvinte, que atualiza a história ao vivenciá-la. O estado de imersão ("era uma vez") permite a conexão entre o imaginário e a experiência individual. Por fm, o texto propõe o cinema como linguagem contemporânea capaz de revitalizar a narrativa, oferecendo novas formas de organização estética e envolvimento do público. Com apoio em Edgar Morin, argumenta-se que o espectador participa ativamente da obra por meio de identifcações emocionais, mesmo sem interferir diretamente.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Arte; Narrativa; Educação; Cinema; Experiencia.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é baseado no Trabalho de conclusão de curso da licenciatura em artes visuais chamado- Narrativas visuais como trama fundante das aulas de arte, possui experiências e relatos pessoais.
Aos meus 25 anos não consigo mais mensurar o número de narrativas que fruiram. Porém, lembro vivamente de quando estava na terceira série do ensino fundamental e li o meu primeiro livro "grande". O título foi escolhido por mim foi Peter Pan de J. M. Barrie, na sala de leitura da escola municipal Dom Paulo. O volume tinha mais de 200 páginas e para mim isso configurava um livro grande, uma brochura enorme. Era um livro imenso e o prazo de leitura, apertado, apenas 2 semanas. Foi um grande desafio ler tantas páginas, pois algumas palavras pareciam indecifráveis, mas persisti. E quando chegou o dia da devolução aconteceu algo inesperado, fui surpreendida por uma chuva de aplausos, impulsionados pela querida Professora Eliana Cristina.
Esse dia foi uma das experiências mais marcantes da minha vida até hoje. E sempre, seja através dos livros ou da tela da tevê, as narrativas marcavam presença na minha formação, tanto na escola, quanto fora dela. Esses e outros momentos me levaram para a literatura, para o cinema e para o curso de licenciatura em Artes Visuais. Histórias, aventuras do cotidiano ou de universos mágicos caminharam junto comigo provando que nada é impossível de se alcançar. Como professora e artista, quero oportunidades para encantar meus futuros alunos com os enredos que só a arte consegue proporcionar.
Apesar da minha vivência, o contato das pessoas com as histórias está em declínio. Empiricamente, nós conseguimos perceber tal fato. Além disso, autores como Walter Benjamin escreveram sobre essa problemática, ele a nomeou como a morte da narrativa. Em seu ensaio cha-

mado O Narrador, Benjamin elabora as possíveis causas; uma delas é a falta do sentimento de tédio, pois segundo ele, esse estado de espírito é propício para se escutar uma boa história. Com isso desaparece o "dom de ouvir".
O que parece ter se agravado nos dias de hoje com a utilização cada vez maior de redes sociais e jogos. Portanto, na contemporaneidade existem muitos os estímulos visuais e sonoros que chegam aos sentidos dos nossos queridos estudantes, ou seja, existe uma concorrência imensurável, mesmo dentro do ambiente escolar. Todavia, voltando ao nosso autor, outro responsável pela morte das histórias é o surgimento da informação como forma comunicativa.

O saber, que vinha de longe- do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição-, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verifcação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível "em si e para si". Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam frequentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. (BENJAMIN, Walter 1987, p. 202-203).

A informação não é só incompatível com o espírito da narrativa, e sim com a essência da arte como um todo. Isso ocorre, pois as notícias não abrem espaço para interpretações, para a imaginação, nem impulsiona o pensamento crítico e muito menos a curiosidade dos ouvintes.

A sociedade de hoje está cada vez mais refém da informação, enquanto: "as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo" (BENJAMIN, Walter 1987, p. 198).

Diferente das notícias dos telejornais, as histórias são capazes de suscitar acontecimentos singulares, tal qual conceituado por Dewey. Segundo ele, toda a experiência, seja ela artística ou não, possui um grau de estética. Seja essa estética advinda de um prato culinário bem-feito e que relembra a infância de quem a prova, seja a de um romance que por meio das palavras, ativa nossa sensibilidade e imaginação.
A vida é cheia de uma energia, e esta possui potencial poético, apenas esperando para ser fruído ou transformado pela mão dos artistas. Desde os escritores, atores, músicos, dançarinos aos contadores de histórias e cineastas. De acordo com Dewey, muitas coisas acontecem na nossa vida, mas poucas são as que fcam e se transformam em momentos signifcativos. Numa sociedade onde os acontecimentos automáticos e virtuais só aumentam, é preciso reivindicar o lugar da experiência (DEWEY, John 2010).

Em se tratando da história oral, Walter Benjamin discorre em seu texto sobre a sua natureza, a fgura do narrador e de seu público. Ele diz que: "Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado" (BENJAMIN, Walter 1987, p. 210).

Conservar é manter vivo, partilhar um conhecimento originário de uma tradição. É memória e respeito pelos que vieram antes de nós. Ou seja, acompanhando a morte da narrativa, existe também o declínio da escuta, da experiência, da tradição, e também das relações dos mais novos com os mais velhos. Nesse caso, o passado não é antiquado ou ultrapassado, pois a narrativa: "Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos fcaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas". (BENJAMIN, Walter 1987, p. 204).
Apesar da argumentação de Benjamin ser muito relevante, discordo com a hipótese de que a narrativa esteja morta. Podemos dizer que essa esfera da arte e da vida humana está num momento de crise. Pois a base que mantinha a tradição milenar da arte de contar histórias está com os alicerces quebrados. Tal estrutura consiste no simples ato de ouvir, de conservar.
No mundo atual cercado de inúmeras

informações, buscamos sempre o novo. Acompanhamos os lançamentos mais modernos de smartphones, videogames, e outras tecnologias; somos afetados pelas tendências de cor, tecidos e estilos das revistas de moda; ouvimos as paradas musicais do momento. A tendência é que tudo fque obsoleto, e que todas as esferas da vida entrem de algum modo na lógica do capital. A chegada do novo é sempre um evento aguardado por muitos. Nesse sentido, o velho, a tradição, ouvir os avós e bisavós, estudar história, parece algo sem sentido.
Porém, os refexos desses comportamentos reverberam tanto na arte de contar de histórias, quanto na educação- duas das áreas tratadas nessa pesquisa. Isso ocorre, visto que ambas as áreas trabalham com o ato de conservar. Hannah Arendt, diz em seu texto A Crise na Educação- contido no livro intitulado Entre o Passado e o Futuro-, que:

A verdadeira difculdade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda a conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir. Há sólidas razões para isso. A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. (ARENDT, Hannah 2016, p. 243).

Assumindo que o problema principal das duas áreas pesquisadas nesse trabalho de conclusão de curso é a crise na tradição, podemos focar melhor nas consequências que ele nos traz, e buscar caminhos de trabalho. Em primeiro lugar, é importante entendermos o conceito de crise utilizado por Arendt. Porque, ao contrário do que muitos pensam o estado de crise não é algo negativo em si mesmo. Esse momento é importante, pois se trata de uma oportunidade de rever os nossos erros. Se uma atmosfera de crise foi instaurada, é porque as respostas usadas a priori para solucionar um problema não se sustentam mais.

"É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise- que dilacera fachadas e oblitera preconceitos-, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo" (ARENDT, Hannah 2016, p. 223).

Outro conceito importante de Hannah Arendt é o 'mundo'. A educação só existe, pois, as crianças nascem em uma determinada cultura. Precisamos ambientá-las nesse mundo, em sociedades que foram feitas a centenas e milhares de anos pela humanidade.
Todo o legado artístico, linguístico, científco, e cultural deve ser apresentado as crianças.
O mundo velho precisa acolher a criança e ensinar os costumes, os "macetes", andar a falar, a escrever, entre outros. Nesse sentido, a conservação é algo fundamental. Alguns lugares foram incumbidos de proteger esses legados, um deles é a escola, outro deles é o museu, outro ainda é a história oral. Seja por meio da fala, da contação de histórias, da escrita, ou do desenho, o ato de conservação precisa existir. No fm é isso que nos faz humanos.
Nesse caso o professor tem o compromisso de honrar a sua área de conhecimento, e tentar contagiar os alunos com paixão por ela. Só esse contágio faz esse legado continuar vivo. O ambiente escolar é onde precisamos falar sobre o velho. Mesmo que o professor seja descontente com o estado do mundo atual, ele deve se responsabilizar por ele. E isso não tem nada de ultrapassado, ou inútil, pois é a essência da educação. Ao mesmo tempo, quando cada criança nasce, existe a esperança do novo. Novos pontos de vista, argumentos, ideias, histórias e produções originais surgem da criança. O docente, nesse caso, está sempre mediando e protegendo, tanto os estudantes, quanto o mundo. Os dois têm grande importância. Pois é:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente a destruição (ARENDT,

Hannah 2016, p. 243).

Voltando ao conceito de crise e a morte da narrativa, devemos pensar em quais atitudes podem ser tomadas para preservar a literatura, conservar as verdadeiras narrativas, e como propor experiências significativas para estudantes e ouvintes. A arte de contar histórias, o romance, a poesia, a estrutura do conto e da crônica, são linguagens velhas, antigas no bom sentido da coisa. Mas elas não são as únicas maneiras de se contar uma história.
Esse texto e um excerto de um trabalho de conclusão de curso realizado em 2021, e que visa utilizar o cinema, uma linguagem relativamente recente na história da arte e da cultura, como resposta para sair dessa crise que a narrativa e a experiência se encontram. A justificativa desta monografia é a chance de buscar novas respostas para preservar a narração. É a oportunidade de mediar obras de diversas gerações, locais, línguas e culturas.
E ela não será a única resposta, pois a narrativa, ao contrário do que pensava Benjamin está vivíssima, a sua força aparece de forma marcante nos slams e batalhas de poesia, no rap, nas produções audiovisuais das periferias. Muitas pessoas, que antes não tinham espaço para contar suas próprias histórias, estão aí lutando para produzir, para mostrá-las para o mundo, para encantar as gerações atuais e as que ainda vão surgir. Estou me propondo ser professora para servir de mediação entre o passado e o futuro, que, aliás, é o título da obra de Hannah Arendt.

DESENVOLVIMENTO
Regina Machado em seu livro Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias discorre -dentre outras coisas- acerca da natureza estrutural e poética dos contos tradicionais, próprias da narrativa em si, além da participação/implicação que tais enredos despertam em seu público. Essas, culminando na defesa de uma educação integral recheada de racionalidade, estética, poesia, pensamento crítico e subjetividades, pautada enfim, na pedagogia do imaginário formulada por teóricos como Bachelard e G. Durand. A proposta desse texto é esmiuçar relações entre os conceitos utilizados por Machado, e a postulação de experiência singular realizado por John Dewey, e o quanto esses podem, de alguma maneira, reverberar na linguagem cinematográfica.

Dewey em seu texto Ter Uma Experiência, nos fala da influência que os acontecimentos exercem sobre a vida humana e os distingue em dois tipos: a experiência e a experiência singular. A primeira é algo que passa por nossa individualidade a todo tempo, são inúmeros estímulos que interferem no nosso dia a dia, seja um fenômeno da natureza, ver pessoas na rua, o trânsito matinal, entre outros. Porém é como se deles não sobrassem vestígios após seu término. Ou seja, são de algum modo, incompletas. Já a segunda é um acontecimento singular, único e marcante na memória de quem é perpassado por ela. Seu caráter pode, a princípio, ser banal, como um prato de comida, ou ainda: “[...] uma tormenta que, em sua fúria, tal como vivenciada, pareceu resumir em si tudo o que uma tempestade pode ser, completa em si mesma, destacando-se por ter-se distinguido do que veio antes e depois” (DEWEY, John 2010, p. 111).

Segundo o autor, uma experiência significativa só existe quando ela desemboca numa consumação, um impacto que ecoa no sujeito após sua realização- o que difere de um simples término. E para que tal ocorra de fato, é necessária uma organização estrutural entre suas partes:

Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes. Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá as partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. Á medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas (DEWEY, John 2010, p. 111).

Regina Machado em sua obra (MACHA-

DO, Regina 2004, p. 44) recomenda aos contadores de histórias estudarem a construção narrativa presente dentro de cada conto. Ela a compara, não a um rio, mas sim a um trem que possui vários vagões. Por se posicionarem em linha reta, esses vagões estabelecem interligações profundas com o vagão que veio antes, e com o que está logo a seguir, e suas funções são fundamentais para a totalidade do enredo. Entender essas ligações é dar-se conta de suas "fases sucessivas" e, para a autora é também aprofundar-se nos climas e nos ritmos presentes dentro do conto. Entrando em concordância com o conceito de John Dewey.
Em contrapartida, a autora parece defender tipos específicos de organização, como a das histórias tradicionais. Ela cita alguns autores contemporâneos da literatura de fantasia, como Tolkien e Michael Ende, para demonstrar a riqueza da criação de mundos fantásticos. Porém, ainda permanece a ênfase pela recuperação das narrativas orais, e o poder da mitologia na vida humana. Sobre os heróis contemporâneos Regina Machado diz:

Em contrapartida, os heróis de hoje são descarnados, estereotipados. São como uma casca com aparência de herói, o galo que cantou, mas não se sabe onde nem por quê. Aí os objetos mágicos, que na verdade são partes, ganham existência por si mesmos, desvinculados do todo, cuja ideia se perdeu. Nos contos tracionais é diferente: cada parte só existe porque existe o todo, que é um conjunto de relações significativas entre as partes (MACHADO, Regina 2004, p. 30).

A autora argumenta principalmente sobre os heróis televisivos, e realmente seus poderes e apetrechos mágicos que, em boa parte das vezes, não possuem um sentido profundo, um por que imediato. Porém, isso não significa que a totalidade narrativa é desprovida de sentido. Talvez se trate apenas de outro modo de organização interna. Pois boa parte dos programas televisivos tem uma característica específica: são produtos audiovisuais seriados.
É possível que uma heroína da televisão, em seus episódios iniciais, não demonstre os sentidos profundos de suas missões e poderes. Mas que eles vão se revelando aos poucos. É o caso das obras Avatar a lenda de Aang, e Steven Universo, citadas anteriormente. O entendimento de suas narrativas integrais vai sendo construído aos poucos. Isso gera uma curiosidade para os capítulos seguintes, além de conseguir um nível de detalhamento narrativo que outros formatos podem não obter. Além desse aspecto, os meios audiovisuais possuem outros tipos de organização interna, que vão desde a exploração da imagem visual, até inovações nos roteiros, brincando com nossas expectativas- ideias pré-concebidas do que o cinema pode vir a ser.
A partir da leitura da obra de Joseph Campbell e Regina Machado, fica nítida a potência da Jornada do herói e da tradição ancestral para construir histórias significativas. Porém, segundo John Dewey, qualquer elemento pode se tornar uma experiência singular, desde que tenha algum tipo de organização que culmine num caráter estético, e que vá de encontro a uma consumação. Essa ordenação pode vir de infinitas maneiras, e segundo ele, até mesmo uma pedra rolando numa rua inclinada pode se tornar um acontecimento singular, bem como, uma cena banal tipo uma entrevista de emprego, consegue adquirir qualidade estética através da ficção.

A experiência é de um material carregado de suspense e avança para a sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis. As emoções primárias por parte do candidato, podem ser a esperança ou a desesperança no início, e a euforia ou o desapontamento no final. Essas emoções qualificam a experiência como uma unidade. Mas, a medida que a entrevista prossegue, desenvolve-se emoções secundárias, como variações do afeto primário subjacente. É possível até que cada atitude e gesto, cada frase, quase cada palavra, produzam mais do que uma oscilação na intensidade da emoção fundamental; em outras palavras, mudança de matiz e coloração em sua qualidade. O empregador discerne, por meio de suas próprias reações afetivas, o caráter do candidato. Projeta-o imaginariamente no trabalho a ser feito e avalia sua aptidão pela maneira como os elementos da cena se reúnem e entram em choque, ou se encaixam. A presença e o comportamento do candidato harmonizam-se com suas atitudes e desejos,

ou entram em conflito e se chocam. Fatores como esses, de qualidade intrinsecamente estética, são as forças que levam os componentes variados da entrevista a um desfecho decisivo. (DEWEY, John 2010, p. 121).

Tal postulação corresponde aos escritos de Maurice Merleau-Ponty no seu artigo O Cinema e a Nova Psicologia: "Trata-se do privilégio da arte em demonstrar como qualquer coisa passa a ter significado, não devido a alusões, a ideias já formadas e adquiridas, mas através da disposição temporal ou espacial dos elementos" (XAVIER, Ismail 1983, p. 115).Ou seja, os poderes do herói podem não ter uma razão de existir, mas a organização visual de seus percalços pode arranjar-se de um modo, que se crie uma significação.

A produção cinematográfica trabalha com muitas linguagens, a imagem em movimento, o tempo das falas, da duração total e do ritmo, na montagem de vários planos e cenas, na trilha sonora. Às vezes tais elementos são utilizados com base num roteiro escrito, em outras, o filme se constrói em seu próprio fazer, e ainda, ele pode desafiar a ideia de que o cinema existe para contar histórias. Um roteiro pode funcionar muito bem para contar uma narrativa, porém ao colocá-lo de encontro com a prática audiovisual, ele pode ser modificado ou até mesmo descartado. As tais disposições temporais e especiais dos elementos, citados através de Ponty, tem infinitas probabilidades de combinações. Em vez de criar uma história com começo meio e fim, é possível iniciar o filme ou mesmo um livro pelo final, fazer flashbacks do passado no meio; E assim descartar uma ordem cronológica. Mas com um formato que faça isso funcionar na totalidade da obra. Logo, os contos tradicionais, e os pressupostos da Jornada do herói, não são as únicas maneiras de proporcionar experiências singulares.

De acordo com Dewey, a experiência singular, além de ter uma estrutura organizacional, ela é construída por um aspecto duplo, próprio do fazer artístico e da estética. Ele defende que deveria existir uma palavra que juntasse esses dois conceitos, pois são estritamente ligados. Assim como os artistas constroem suas obras a partir de elementos palpáveis, que devem ser estudados, combinados e modificados, ele deve possuir um senso estético- próprio dos fruidores da arte. Ou seja, no seu trabalho, são implicados o agir e o receber, o fazer e o estar sujeito a esse processo ao mesmo tempo. Só através de tais atos combinados surge uma experiência única. O autor postula que: "Uma experiência tem padrão e estrutura, por que não é apenas uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas [...] Essa relação é o que confere significado" (DEWEY, 2010, p. 122). Da mesma forma, o público deve mergulhar nas questões desses dois verbos, para que exista uma experiência. Dewey argumenta que através da fruição, o espectador apreende algo do processo criativo da obra, ainda que de modo diferente da pessoa que a produziu. As atividades de assistir um filme, ir até o museu, ouvir uma história, não são tarefas passivas dentro do conceito da experiência singular. Elas implicam um fazer, mesmo que oculto:

> Não é muito fácil, no caso de quem observa e aprecia, compreender a união íntima do fazer com o sofrer, tal como se dá no criador. Somos levados a crer que o primeiro simplesmente absorve o que existe sob forma acabada, sem se dar conta de que essa absorção envolve atividades comparáveis às do criador. Mas receptividade não é passividade. Também ela é um processo composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção a uma realização objetiva (DEWEY, John 2010, p. 134).

A realização objetiva alcançada por meio da receptividade assemelha-se aos conceitos de Regina Machado, sobre o impacto de ouvir as histórias tradicionais: "A história só existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou cada leitor" (MACHADO, 2004, p. 23) - ou seja, o papel de quem escuta a história é fundamental para que a obra ganhe significação.

Essa atualização reside primeiramente em uma reverberação interior: "As imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo" (MACHADO,

Regina 2004, p. 24). O público se sente envolvido por completo ao mergulhar numa boa narrativa, e ele é tão profundo que é como se nós mesmos fossemos seus personagens.
A pesquisadora nomeia esse estado como “Era uma vez”. Essa frase, típica dos contos de fadas, foi usada por Regina Machado para delimitar ao mesmo tempo, um estado de espírito e um local, que se situa fora do nosso cotidiano; É quando nossa mente e corpo se entregam 100% às palavras utilizadas pelo contador de histórias, onde surgem as imagens suscitadas pela fantasia. Entrar na dimensão do “era uma vez” é também ir de encontro ao estado de abertura, de se sujeitar a algo além de si mesmo- e se constitui como elemento fundamental para a experiência singular, segundo John Dewey.

Á medida que ouvimos a história, somos transportados para “lá”, esse local desconhecido que se torna imediatamente familiar [...] “Era uma vez” quer dizer que a singularidade do momento da narração unifca o passado mítico- fora do tempo- com o presente único- no tempo- daquela pessoa que a escuta e a presentifca. É a história dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal. (MACHADO, Regina 2004, p. 23).

O sujeitar-se constitui a parte do “receber”, dentro do sentido dual da experiência. Pode ser comparado com o processo de “unifcar o passado mítico” com o “presente único” do ouvinte, conceituado por Regina Machado. Essa junção envolve uma série de recursos internos, que tentam reorganizar as imagens do antes e do depois da experiência. É como se uma pessoa diferente emergisse ao retornar da dimensão do “era uma vez”. É um conceito análogo a própria experiência singular. John Dewey conceitua que tal reorganização pode envolver dor, um padecimento profundo:
Há [...] um componente de sujeição, de sofrimento lato, em toda experiência. Caso contrário, não haveria uma incorporação do que veio antes. É que “incorporar”, em qualquer experiência vital, é mais do que pôr algo no alto da consciência, acima do que era sabido antes. Envolve uma reconstrução, que pode ser dolorosa” (DEWEY, 2010, p. 118).

Além da reconstrução do ser que se sujeita a algo, qual seria o aspecto do “agir” presente na fruição uma obra de arte? O fato de o público navegar pela estruturação prática realizada pelos artistas, já constitui esse caráter do “fazer” presente em toda experiência singular? A reconstrução sofrida após o processo se enquadraria numa certa prática? Ressignifcar uma história é também se colocar de forma ativa em relação a ela?
Edgar Morin em seu artigo sobre A Participação no Cinema, fala sobre o conceito de participação ativa, algo que poderia se aplicar a toda forma de arte:

A ausência ou o atrofamento da participação motriz, prática ou ativa (cada um destes adjetivos tem mais valor que os outros, segundo o seu caso particular), está estreitamente ligada à participação psíquica e afetiva. Não podendo exprimir-se por atos, a participação do espectador interioriza-se. A cinestesia do espetáculo escoa-se na cenestesia do espetáculo, isto é, na sua subjetividade, arrastando consigo as projeções-identifcações. A ausência de participação prática determina, portanto, uma participação afetiva intensa: operam-se verdadeiras transferências entre a alma do espectador e o espetáculo da tela. (XAVIER, Ismail 1983, p. 154).

CONCLUSÃO

Como é impossível para o espectador intervir diretamente no flme apresentado, sua ação se move para dentro de si. No susto que uma cena provoca, na tristeza advinda das lágrimas de algum personagem, enfm, quando nossos sentidos e emoções se modifcam ao longo da trama. É algo dentro do âmbito sensível, particular em cada pessoa. Porém o flme é o mesmo para todo o público dentro do cinema, ou seja, é de alguma forma universal- mesmo sem remeter a saberes ancestrais- e ao mesmo tempo ecoa nas nossas “imagens internas”, como disse Regina Machado.
Morin conceitua em seu texto, que o ser humano se identifca com as pessoas e acontecimentos do mundo. Através de um espelhamento do outro, identifcando as semelhanças e as diferenças, que nos constituímos enquanto indivíduos.

Edgar Morin nomeia esse ato como projeções-identificações, e essas ocorrem a todo o tempo no nosso cotidiano- muitas vezes de forma inconsciente.
O cinema teria o poder de intensificar essas projeções internas ordinárias- talvez por sua relação intrínseca com a vida, a forte analogia com o "real" - culminando numa participação afetiva. Sentimo-nos representados pelos personagens de algum modo, seja por características semelhantes ou opostas a nós mesmos. O termo "participação afetiva" reforça a crença de que o público tem papel fundamental, mesmo sem intervir fisicamente na obra acabada. Talvez o "estar sujeito" a algo envolva também certo "fazer", tão importante quanto o ato de esculpir promovido pela mão do artista.
Embora Regina Machado escreva sob o ponto de vista da contação de histórias, a dimensão do "era uma vez", as reverberações nas nossas "imagens internas", a estrutura organizada presente em todas as histórias ancestrais, são conceitos intrínsecos da arte, independentemente de suas linguagens específicas. E como tais, são análogas a ideia de uma experiência.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação; In: Entre o Passado e o Futuro. São Paulo Perspectiva, 2016.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações Sobre a Obra de Nikolai Leskov. In: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios Sobre Literatura e História Da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMPBELL, Joseph. O Herói de Mil Faces. Editora Cultrix pensamento. São Paulo. 9ª edição;

ERIKSON, Erik H. Infância e Sociedade. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1971.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura. Editora Perspectiva S.A. São Paulo. 4ª edição.

MACHADO, Regina. Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias. São Paulo: DCL, 2004.

XAVIER, Ismail. A Experiência do Cinema: Antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embraflme, 1983.

DEWEY, John. Arte como experiência- São Paulo: Martins Fontes- selo Martins, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES

RESUMO
Este artigo discute a importância da alfabetização e do letramento na formação e desenvolvimento humano, destacando as diferenças e complementaridades entre esses dois processos. 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. 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. 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 apolíticas públicas na promoção de uma educação de qualidade que atenda às necessidades reais dos sujeitos. 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: alfabetização; letramento; educação; cidadania; linguagem.

ABSTRACT
This article discusses the importance of literacy and literacy training in human development and formation, highlighting the differences and complementarities between these two processes. Literacy is presented as the acquisition of the writing system, while literacy involves the functional and contextualized use of written language in social life. The reflection proposes that pedagogical practice integrates both concepts, promoting an education that forms critical readers and writers, capable of acting consciously and participatively in society. It also emphasizes the fundamental role of schools and educators in the construction of this meaningful learning. By considering the cognitive, social and cultural aspects involved, the study highlights how these practices contribute to the construction of critical thinking, autonomy and citizenship. The analysis also highlights public policies in promoting quality education that meets the real needs of individuals. It is concluded that investing in literacy and literacy is essential to guarantee full access to knowledge, social participation and the exercise of citizenship, especially in contexts of educational inequality.

KEYWORDS: literacy; literacy; education; citizenship; language.

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 decodifcação gráfca; ela deve englobar um engajamento com a compreensão crítica do contexto social que cerca o educando.
Ler se confgura 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 efcaz 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 decodifcação do código escrito, ao passo que o letramento instrumentaliza o indivíduo para interagir de maneira signifcativa com a linguagem escrita em diferentes situações sociais.
Através das vozes coletadas, destaca-se uma visão unifcada 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 escrita. No entanto, é preciso compreender que alfabetizar vai além de ensinar a decodifcação 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 efcaz 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 efcazmente.
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 desafos do século XXI.
A distinção e a complementaridade entre esses dois conceitos são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e signifcativa.
Neste artigo, quero refetir 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 DE-

SENVOLVIMENTO 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 fzeram 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 signifcativo 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 perfl 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 convite para as práticas educativas serem reimaginadas e que se reconheça o papel da linguagem não somente como uma ferramenta, mas como um meio de transformação social, ajudando cada estudante a desenvolver seu potencial de maneira plena.
Em última análise, a chave para uma educação verdadeiramente efcaz reside na capacidade de unir teoria e prática, garantido que os fundamentos da leitura e escrita sejam sempre conectados ao seu uso signifcativo 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 bem-sucedida é aquela que promove a consciência fonológica, a leitura fuente e a escrita clara e compreensível.
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 científco.
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) trata a alfabetização e o letramento como partes fundamentais do processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas com refexos desde a Educação Infantil.
A abordagem da BNCC garante que todas as crianças sejam alfabetizadas até o fnal do 2º ano do Ensino Fundamental, com base em práticas signifcativas 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 estraté-

gia 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 signifca 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 ortográfcas 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 transcende a mera alfabetização, englobando a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e signifcativa em contextos sociais e culturais variados. 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 refexiva 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.
	Ler frases. Localizar informações explícitas em textos. Reconhecer a finalidade de um texto Inferir o assunto de um texto.
Leitura	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 superfcialidade parece ser a norma.
Alfabetizar-se vai muito além de simplesmente decifrar letras e palavras; trata-se de mergulhar no universo das ideias, questionando e refetindo 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 signifcativo. Ao cultivar um senso crítico, formamos não apenas leitores, mas cidadãos engajados, capazes de contribuir de maneira assertiva e refexiva 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 decodifcar palavras, é ensinar a interpretar o mundo e atuar sobre ele.
Portanto, a crítica se faz necessária: é imperativo que se reavalie a abordagem educacional e que se priorize a formação de um leitor que compreenda não apenas o que está escrito, mas que também possa dialogar com o texto, questionar suas verdades e, assim, transformar a informação em conhecimento.
Essa sinergia entre leitura crítica e ação social é o que pode efetivamente transformar o panorama atual, onde a superfcialidade 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 desafo 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 efcaz 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 fguram 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 letramento 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 profssionais.
O investimento nesses processos desde a infância é um passo vital rumo a um futuro mais consciente e participativo.
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. Eles formam cidadãos críticos, participativos e capazes de transformar sua 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

DO COTIDIANO AO CONHECIMENTO: PROJETOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA NONATO LIMA DE JESUS

RESUMO
O presente artigo discute a metodologia de projetos como estratégia de mediação pedagógica na Educação Infantil, compreendendo o cotidiano das crianças como ponto de partida para a construção do conhecimento. Fundamentado em uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, o estudo dialoga com pressupostos teóricos que defendem uma educação infantil centrada nas experiências, nas interações e no brincar, reconhecendo a criança como sujeito ativo do processo educativo. Analisa-se como os projetos educativos possibilitam a articulação entre saberes espontâneos e conhecimentos sistematizados, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. O texto destaca o papel do professor enquanto mediador intencional, responsável por organizar ambientes, tempos e propostas que ampliem as experiências infantis e favoreçam o desenvolvimento integral. À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular, evidencia-se que os projetos educativos contribuem para a construção de um currículo vivo, flexível e sensível às múltiplas linguagens da infância. Conclui-se que a utilização de projetos na Educação Infantil fortalece práticas pedagógicas democráticas e humanizadoras, ao valorizar o cotidiano como espaço legítimo de produção de conhecimento e ao promover a participação ativa das crianças na construção de sentidos sobre o mundo que as cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Projetos Educativos; Mediação Pedagógica; Cotidiano Escolar; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT
This article discusses project-based methodology as a pedagogical mediation strategy in Early Childhood Education, considering children's daily experiences as the starting point for knowledge construction. Using a qualitative bibliographic approach, the study highlights projects as tools that connect everyday knowledge with structured learning. It emphasizes the teacher's mediating role and the relevance of projects in promoting meaningful, and childcentered educational practices aligned with national educational guidelines.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Educational Projects; Pedagogical Mediation; School Daily Life; Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e ocupa um lugar fundamental no processo de desenvolvimento humano, uma vez que é nesse período que se estabelecem as bases cognitivas, afetivas, sociais e culturais da criança. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança deve ser compreendida como sujeito histórico e de direitos, que constrói conhecimentos a partir das interações e das experiências vivenciadas em seu cotidiano. Nesse contexto, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas superem modelos tradicionais e fragmentados, valorizando propostas que dialoguem com a realidade infantil e promovam aprendizagens significativas.
A metodologia de projetos tem se destacado como uma estratégia pedagógica coerente com essa concepção de infância, por possibilitar a articulação entre o cotidiano das crianças e os conhecimentos socialmente produzidos. Segundo Hernández e Ventura (1998), o trabalho com projetos favorece a construção de sentidos, uma vez que parte de problemas, interesses e curiosidades reais, promovendo a investigação, a reflexão e a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Na Educação Infantil, essa abordagem ganha ainda mais relevância, pois respeita os tempos da infância, as múltiplas linguagens e o caráter lúdico das experiências educativas.
Ao considerar o cotidiano como ponto de partida para o planejamento pedagógico, os projetos educativos assumem uma função mediadora entre os saberes espontâneos das crianças e os conheci-

mentos sistematizados. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação intencional do adulto, o que reforça a importância do professor como organizador de situações que ampliem as experiências infantis. Dessa forma, os projetos não se configuram como atividades pontuais, mas como uma organização curricular que integra diferentes áreas do conhecimento de maneira contextualizada e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reafirma essa perspectiva ao destacar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, orientando práticas que promovam o protagonismo infantil e a construção de aprendizagens integradas. Nesse sentido, os projetos educativos contribuem para a materialização de um currículo vivo e flexível, capaz de dialogar com os interesses das crianças e com as demandas do contexto social no qual estão inseridas. Como aponta Barbosa (2010), planejar a partir do cotidiano implica reconhecer a infância como produtora de cultura e conhecimento, e não apenas como receptora de conteúdos previamente definidos.

Além disso, o trabalho com projetos favorece uma prática pedagógica democrática e
inclusiva, ao possibilitar a escuta sensível das crianças e a valorização de suas experiências. Paulo Freire (1996) defende que a educação deve ser um ato dialógico, no qual educadores e educandos constroem conhecimentos de forma coletiva e crítica. Embora Freire não tenha se dedicado especificamente à Educação Infantil, seus pressupostos sobre diálogo, autonomia e respeito aos saberes dos sujeitos oferecem importantes contribuições para a reflexão sobre projetos educativos nessa etapa.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os projetos educativos como estratégia de mediação pedagógica na Educação Infantil, evidenciando como o cotidiano pode se transformar em espaço legítimo de produção de conhecimento. Ao discutir fundamentos teóricos e normativos que sustentam essa abordagem, busca-se contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que promovam a formação integral da criança, fortalecendo uma Educação Infantil comprometida com a humanização, a participação e o desenvolvimento pleno dos sujeitos desde a primeira infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O COTIDIANO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, assume um papel central na constituição do sujeito, uma vez que é nesse período que se consolidam experiências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que a criança deve ser reconhecida como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2009, p. 12). Tal compreensão exige práticas pedagógicas que valorizem o cotidiano como espaço legítimo de aprendizagem e produção de conhecimento.

O cotidiano escolar, muitas vezes associado apenas à rotina e à organização do tempo, precisa ser ressignificado como um campo de experiências educativas. Barbosa (2010) argumenta que o cotidiano na Educação Infantil é constituído por ações aparentemente simples — como brincar, alimentar-se, conversar e explorar o espaço — que, quando intencionalmente mediadas, tornam-se potentes situações de aprendizagem. Para a autora, “é no cotidiano que se produzem sentidos, vínculos e aprendizagens que não podem ser dissociadas da vida das crianças” (BARBOSA, 2010, p. 64).

Essa perspectiva rompe com concepções pedagógicas tradicionais que tendem a desconsiderar as experiências infantis em favor de conteúdos previamente definidos e descontextualizados. Ao contrário, compreender o cotidiano como eixo estruturante do trabalho pedagógico implica reconhecer que a criança aprende a partir de suas vivências, curiosidades e interações com o meio. Kramer (2006, p. 79) reforça essa ideia ao afirmar que “educar crianças pequenas exige escuta, sensibilidade e respeito às formas próprias de expressão da infância”.

Nesse sentido, o cotidiano deixa de ser apenas cenário das práticas educativas e passa a ser fonte de investigação, re-

fexão e construção do conhecimento. As situações vividas diariamente pelas crianças — confitos, descobertas, brincadeiras, perguntas e narrativas — tornam-se elementos fundamentais para o planejamento pedagógico. Como destaca Ostetto (2011, p. 41), "planejar a partir do cotidiano signifca olhar atentamente para as crianças, suas ações e seus modos de se relacionar com o mundo".

Além disso, valorizar o cotidiano na Educação Infantil implica reconhecer a infância como produtora de cultura. Corsaro (2011) defende que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas também produzem culturas próprias, por meio das interações entre pares. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e ampliem as experiências infantis, promovendo espaços de escuta e participação ativa.

A Base Nacional Comum Curricular reafrma essa concepção ao estabelecer que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem se organizar a partir dos eixos das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2017). Esses eixos evidenciam que o aprender na infância está intrinsecamente relacionado às experiências cotidianas, às relações estabelecidas e às possibilidades de exploração do ambiente. Assim, o cotidiano se confgura como um campo fértil para a construção de aprendizagens signifcativas, desde que mediado de forma intencional pelo professor.

Nessa perspectiva, os projetos educativos emergem como uma estratégia pedagógica capaz de transformar o cotidiano em conhecimento sistematizado. Ao partir das experiências e interesses das crianças, os projetos possibilitam a ampliação do repertório cultural e a articulação entre diferentes saberes. Como afrma Horn (2014, p. 89), "o projeto pedagógico dá visibilidade ao cotidiano, organizando-o de forma refexiva e intencional".

Portanto, compreender o cotidiano como espaço de aprendizagem na Educação Infantil signifca reconhecer a criança como sujeito ativo, valorizar suas experiências e construir práticas pedagógicas que dialoguem com a vida real. Essa abordagem contribui para uma educação mais signifcativa, humanizadora e coerente com os princípios legais e teóricos que fundamentam a Educação Infantil contemporânea.

PROJETOS EDUCATIVOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

A metodologia de projetos confgura-se como uma abordagem pedagógica que rompe com a fragmentação do conhecimento e com práticas centradas na transmissão de conteúdos, propondo uma organização curricular baseada na investigação, na contextualização e na participação ativa dos sujeitos. Embora sua origem esteja vinculada aos pressupostos da Escola Nova, especialmente às contribuições de John Dewey, os projetos educativos assumem, na Educação Infantil contemporânea, características próprias, alinhadas às concepções de infância e aprendizagem que valorizam a experiência e a interação social.

Dewey (1979) defende que a aprendizagem ocorre a partir da experiência e da resolução de problemas signifcativos para o sujeito. Para o autor, "toda educação genuína se dá por meio da experiência" (DEWEY, 1979, p. 79), o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que partam da realidade vivida pelas crianças. Na Educação Infantil, essa perspectiva encontra respaldo no trabalho com projetos, uma vez que estes se constroem a partir de situações do cotidiano, curiosidades e interesses infantis.

Hernández e Ventura (1998) ampliam essa discussão ao compreenderem os projetos como uma forma de reorganização do currículo, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento de maneira signifcativa. Segundo os autores, "os projetos de trabalho não são uma técnica didática, mas uma concepção de ensino que pressupõe uma nova relação com o conhecimento" (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 65). Essa concepção é particularmente relevante na Educação Infantil, pois permite a articulação entre brincar, investigar e aprender.

No contexto da infância, os projetos educativos não se estruturam em torno de conteúdos disciplinares, mas de experiências que envolvem múltiplas linguagens, como o corpo, a oralidade, o desenho, a música e o faz de conta. Katz e Chard (2009) destacam que os projetos na Educação Infantil favorecem a curiosidade intelectual e o envolvimento ativo das crianças, pois se desenvolvem

a partir de perguntas reais e problemas significativos. Para as autoras, "os projetos oferecem às crianças oportunidades de investigar temas que despertam seu interesse e que fazem sentido em suas vidas" (KATZ; CHARD, 2009, p. 23).
Outro aspecto fundamental dos projetos educativos refere-se à interdisciplinaridade. Ao integrar diferentes campos do conhecimento em torno de um mesmo tema ou problema, os projetos possibilitam uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade. Horn (2014, p. 101) afirma que "o projeto pedagógico rompe com a lógica fragmentada do currículo, favorecendo conexões entre saberes e experiências". Essa integração contribui para a construção de aprendizagens mais consistentes e duradouras.

Além disso, os projetos educativos favorecem uma postura investigativa tanto das crianças quanto dos professores. Ostetto (2011) ressalta que trabalhar com projetos exige do docente uma atitude reflexiva e aberta ao inesperado, uma vez que o percurso do projeto se constrói no diálogo com as crianças. Segundo a autora, "o planejamento por projetos não se fecha em si mesmo, mas se reinventa a partir das experiências vividas" (OSTETTO, 2011, p. 54).

Nesse sentido, os projetos educativos configuram-se como uma estratégia pedagógica coerente com os princípios da Educação Infantil, ao promover aprendizagens significativas, respeitar os tempos da infância e valorizar o protagonismo infantil. Fundamentados teoricamente e desenvolvidos de forma intencional, os projetos contribuem para a construção de um currículo vivo, contextualizado e comprometido com a formação integral da criança.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação pedagógica constitui um dos pilares centrais do trabalho com projetos na Educação Infantil, uma vez que a aprendizagem das crianças não ocorre de forma espontânea ou isolada, mas a partir das interações sociais e da intervenção intencional do adulto. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a mediação compreende o professor como sujeito ativo na organização de experiências educativas que ampliem as possibilidades de desenvolvimento infantil. Vygotsky (2007) afirma que "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no plano social, e depois, no plano individual" (VYGOTSKY, 2007, p. 57), evidenciando a importância das relações e da intervenção pedagógica no processo de aprendizagem.
No contexto dos projetos educativos, a mediação pedagógica ultrapassa a ideia de condução rígida do processo e assume um caráter dialógico e investigativo. O professor atua como observador atento das manifestações infantis, interpretando interesses, hipóteses e necessidades, a fim de propor situações que desafiem as crianças e ampliem seus repertórios. Oliveira (2011, p. 139) destaca que "mediar não é antecipar respostas, mas criar condições para que a criança elabore suas próprias compreensões sobre o mundo".
A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central da teoria vygotskiana, contribui significativamente para a compreensão da mediação pedagógica nos projetos. Segundo Vygotsky (2007), a ZDP corresponde à distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que é capaz de realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. No trabalho com projetos, o professor identifica essas zonas e planeja intervenções que promovam avanços no desenvolvimento infantil, respeitando os tempos e singularidades de cada criança.
Além disso, a mediação pedagógica no trabalho com projetos envolve a organização intencional dos tempos, espaços e materiais. Horn (2014) ressalta que o ambiente educativo é um elemento mediador da aprendizagem, pois comunica possibilidades e provoca investigações. Para a autora, "o espaço fala e educa" (HORN, 2014, p. 45), reforçando a necessidade de ambientes que estimulem a exploração, a curiosidade e a interação.
A escuta sensível das crianças também se configura como um aspecto fundamental da mediação pedagógica. Escutar, nesse contexto, não se limita a ouvir falas, mas implica observar gestos, brincadeiras, expressões corporais e produções simbólicas. Rinaldi (2012), ao

discutir a experiência de Reggio Emilia, afrma que “a escuta é uma postura ética que reconhece a criança como competente e produtora de signifcados” (RINALDI, 2012, p. 49). Essa escuta orienta o planejamento e a condução dos projetos, tornando-os mais coerentes com os interesses infantis.

Outro elemento relevante refere-se à mediação entre os saberes do cotidiano e os conhecimentos sistematizados. No trabalho com projetos, o professor promove a problematização das experiências vividas pelas crianças, incentivando a formulação de hipóteses, a investigação e o diálogo. Freire (1996) contribui para essa refexão ao afrmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Embora Freire não trate especifcamente da Educação Infantil, seus pressupostos dialogam com a prática pedagógica mediadora desenvolvida nos projetos.

Assim, a mediação pedagógica no trabalho com projetos na Educação Infantil exige do professor uma postura refexiva, ética e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Ao atuar como mediador, o docente contribui para a construção de aprendizagens signifcativas, fortalecendo o protagonismo infantil e promovendo uma educação humanizadora, alinhada aos princípios legais e teóricos que fundamentam a Educação Infantil contemporânea.

PROJETOS EDUCATIVOS E O PROTAGONISMO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O protagonismo infantil constitui um princípio fundamental das concepções contemporâneas de Educação Infantil, estando diretamente relacionado ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz de participar ativamente da construção do conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que as práticas pedagógicas devem garantir a participação das crianças nas decisões que dizem respeito ao cotidiano escolar (BRASIL, 2009). Nesse sentido, os projetos educativos confguram-se como uma estratégia potente para a efetivação desse protagonismo.

Trabalhar com projetos implica considerar as curiosidades, perguntas e interesses das crianças como ponto de partida para o planejamento pedagógico. Essa perspectiva rompe com práticas adultocêntricas e valoriza a escuta sensível como princípio educativo. Malaguzzi (1999), ao tratar da abordagem de Reggio Emilia, afrma que “a criança é protagonista, colaboradora e comunicadora” (MALAGUZZI, 1999, p. 66), o que exige do educador uma postura de respeito às múltiplas linguagens infantis.

Nos projetos educativos, o protagonismo manifesta-se quando as crianças participam da escolha dos temas, levantam hipóteses, investigam, registram descobertas e compartilham saberes. Para Barbosa e Horn (2008), esse envolvimento ativo contribui para a construção da autonomia e da autoria infantil. Segundo as autoras, “as crianças aprendem quando são desafadas a pensar, decidir e agir sobre o que vivem” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 92).

Além disso, o protagonismo infantil está diretamente relacionado à valorização da cultura da infância. Corsaro (2011) defende que as crianças produzem culturas próprias por meio das interações entre pares, reinterpretando o mundo adulto. Os projetos educativos, ao favorecerem o trabalho coletivo e a investigação compartilhada, ampliam essas possibilidades, fortalecendo vínculos, cooperação e negociação de sentidos.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao enfatizar que as crianças devem “expressar sentimentos, ideias e opiniões” e “participar ativamente das experiências propostas” (BRASIL, 2017). Dessa forma, os projetos educativos não apenas promovem aprendizagens cognitivas, mas contribuem para o desenvolvimento social, emocional e ético das crianças, consolidando uma Educação Infantil pautada na participação, na escuta e no respeito às singularidades.

PROJETOS EDUCATIVOS, CURRÍCULO E HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização do currículo na Educação Infantil tem sido amplamente debatida no campo educacional, especialmente no que se refere à necessidade de superar modelos prescritivos e fragmentados. Nesse contexto, os projetos educativos emergem como uma possibilidade de construção de um currículo vivo, fexível

e humanizador, capaz de dialogar com as experiências reais das crianças. Conforme aponta Sacristán (2000), o currículo deve ser compreendido como uma prática social, construída no cotidiano e atravessada por relações, valores e contextos.

Os projetos educativos contribuem para essa concepção ao articular o cotidiano infantil com os conhecimentos culturalmente produzidos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Ostetto (2011, p. 58) destaca que "o currículo na Educação Infantil se constrói no encontro entre planejamento, escuta e experiência", o que reforça a importância de propostas pedagógicas abertas e sensíveis às demandas da infância.

A humanização da educação, nesse sentido, está diretamente relacionada à forma como o currículo é organizado e vivenciado. Paulo Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo, na autonomia e no respeito aos saberes dos sujeitos. Para o autor, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si" (FREIRE, 1996, p. 68). Embora Freire não trate especificamente da Educação Infantil, seus pressupostos contribuem para a compreensão dos projetos educativos como práticas que valorizam a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, os projetos educativos favorecem práticas pedagógicas inclusivas, ao respeitar os diferentes tempos, ritmos e modos de aprender das crianças. Barbosa (2010) afirma que um currículo humanizador reconhece a diversidade como elemento constitutivo da prática educativa, e não como obstáculo. Dessa forma, os projetos possibilitam a criação de ambientes educativos mais democráticos e equitativos.

Ao integrar cuidado, educação e brincadeira, os projetos educativos reafirmam os princípios que orientam a Educação Infantil, conforme estabelecido pelas DCNEI e pela BNCC. Assim, compreende-se que os projetos não são apenas uma estratégia metodológica, mas uma concepção de currículo comprometida com a formação integral da criança, fortalecendo uma Educação Infantil ética, sensível e socialmente referenciada.

CONCLUSÃO

A análise dos projetos educativos como estratégia de mediação na Educação Infantil evidencia que essa abordagem pedagógica se apresenta como uma possibilidade consistente para a construção de práticas educativas significativas, contextualizadas e humanizadoras. Ao tomar o cotidiano das crianças como ponto de partida, os projetos permitem articular saberes espontâneos e conhecimentos sistematizados, respeitando os tempos, interesses e modos próprios da infância.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a metodologia de projetos rompe com concepções fragmentadas de currículo e com práticas centradas na transmissão de conteúdos, favorecendo uma organização pedagógica integrada e interdisciplinar. Fundamentados em autores como Dewey, Vygotsky, Hernández, Barbosa e Freire, os projetos educativos se configuram como uma prática que valoriza a experiência, a interação social e a mediação pedagógica intencional, elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador sensível e reflexivo, responsável por organizar tempos, espaços e propostas que ampliem as experiências infantis e promovam aprendizagens significativas. A mediação pedagógica, nesse contexto, não se limita à condução das atividades, mas envolve escuta atenta, problematização e incentivo à investigação, fortalecendo o protagonismo infantil e a autonomia das crianças.

Os projetos educativos também se revelam como uma estratégia potente para a construção de um currículo vivo e flexível, alinhado aos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Base Nacional Comum Curricular. Ao integrar cuidado, educação e brincadeira, os projetos contribuem para práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e socialmente referenciadas.

Conclui-se, portanto, que os projetos educativos, quando desenvolvidos de forma intencional e fundamentada teoricamente, constituem uma estratégia eficaz de mediação pedagógica na Educação Infantil. Essa abordagem fortalece a qualidade das práticas educativas e reafirma a criança como sujeito histórico, social e cultural, promovendo uma educação comprometida com a humaniza-

ção, a participação e a construção coletiva do conhecimento desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Planejamento na educação infantil: experiências e saberes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2017.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2014.

KATZ, Lilian G.; CHARD, Sylvia C. Engaging children's minds: the project approach. 2nd ed. Stamford: Ablex Publishing Corporation, 2009.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2006.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. Campinas: Papirus, 2011.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DA CURIOSIDADE À APRENDIZAGEM: PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO PRÁTICA VIVA

CAROLINE BEUTLER TENORIO DA SILVA

RESUMO
A aprendizagem escolar adquire maior signifcado quando emerge de processos investigativos capazes de mobilizar a curiosidade natural das crianças e transformá-la em experiências de construção de conhecimento. Nesse contexto, os projetos pedagógicos confguram-se como estratégia didática que articula investigação, problematização e produção coletiva de saberes, aproximando o currículo das experiências vividas pelos estudantes. O presente artigo analisa os projetos pedagógicos como prática viva no processo educativo, destacando sua relação com a curiosidade infantil, a construção do conhecimento e a organização do trabalho pedagógico. Fundamentado em referenciais teóricos da pedagogia crítica, da educação investigativa e das abordagens contemporâneas da educação infantil e do ensino fundamental, o texto discute como os projetos favorecem a autonomia intelectual, o protagonismo dos estudantes e a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Argumenta-se que, quando organizados de forma intencional e refexiva, os projetos pedagógicos constituem um caminho fecundo para transformar a curiosidade em aprendizagem signifcativa, ampliando a participação das crianças e fortalecendo uma educação que se constrói no diálogo entre experiência, investigação e refexão.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos pedagógicos. Aprendizagem signifcativa. Investigação na educação. Protagonismo estudantil.

ABSTRACT
School learning acquires greater meaning when it emerges from investigative processes capable of mobilizing children's natural curiosity and transforming it into knowledge-building experiences. In this context, pedagogical projects are confgured as a didactic strategy that articulates investigation, problematization, and the collective production of knowledge, bringing the curriculum closer to the experiences lived by students. This article analyzes pedagogical projects as a living practice in the educational process, highlighting their relationship with children's curiosity, knowledge construction, and the organization of pedagogical work. Based on theoretical frameworks from critical pedagogy, investigative education, and contemporary approaches to early childhood and elementary education, the text discusses how projects favor intellectual autonomy, student protagonism, and the integration of different areas of knowledge. It argues that, when organized intentionally and refectively, pedagogical projects constitute a fruitful path to transform curiosity into meaningful learning, expanding children's participation and strengthening an education that is built on the dialogue between experience, investigation, and refection.

KEY-WORDS: Educational projects. Meaningful learning. Research in education. Student empowerment.

INTRODUÇÃO

A curiosidade constitui uma das dimensões fundantes do processo de aprendizagem humana, pois mobiliza o sujeito a investigar, questionar e buscar sentidos para os fenômenos que observa no mundo. Desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra interesse em explorar o ambiente que a cerca, formulando perguntas, elaborando hipóteses e experimentando diferentes formas de interação com a realidade. Esse movimento investigativo evidencia que aprender não se limita à assimilação de informações transmitidas, mas envolve um processo ativo de construção de signifcados, no qual experiência, refexão e diálogo se articulam continuamente. Nesse contexto, práticas pedagógicas que reconhecem a curiosidade como elemento estruturador da aprendizagem tendem a favorecer processos educativos mais participativos, investigativos e intelectualmente mobilizadores.

Sob a perspectiva das abordagens pedagógicas contemporâneas, a organização do ensino por meio de projetos pedagógicos tem se consolidado como uma estratégia capaz de integrar investigação,

problematização e produção coletiva de conhecimentos. Ao contrário de modelos tradicionais de ensino, frequentemente marcados pela fragmentação curricular e pela centralidade da transmissão de conteúdos, a pedagogia de projetos propõe um percurso educativo que se desenvolve a partir de perguntas, interesses e situações significativas que emergem da realidade vivida pelos estudantes. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser apresentado como um conjunto estático de informações e passa a ser construído no interior de processos investigativos que envolvem pesquisa, diálogo e reflexão crítica. Conforme assinala Hernández (1998, p. 48), os projetos de trabalho possibilitam que o currículo seja organizado em torno de experiências significativas, nas quais os alunos assumem papel ativo na construção do conhecimento.

Além de promover maior envolvimento intelectual dos estudantes, os projetos pedagógicos favorecem a integração entre diferentes áreas do saber, contribuindo para uma compreensão mais ampla, contextualizada e interdisciplinar da realidade. Ao investigar um determinado tema ou problema, os estudantes mobilizam conhecimentos provenientes de diversos campos do conhecimento, estabelecendo relações entre conceitos, experiências e práticas sociais. Tal perspectiva aproxima-se do pensamento de Dewey (1959, p. 84), que defende uma educação fundamentada na experiência e na investigação, na qual o aprendizado se constrói por meio da relação dinâmica entre ação e reflexão. Para o autor, a escola deve constituir-se como espaço de investigação, no qual os estudantes possam compreender os fenômenos do mundo a partir de experiências significativas e socialmente contextualizadas.

Nesse sentido, compreender os projetos pedagógicos como prática educativa implica reconhecê-los como dispositivos capazes de articular curiosidade, investigação e produção de conhecimento no contexto escolar. Mais do que uma estratégia metodológica, os projetos representam uma forma de organizar o trabalho pedagógico que valoriza a participação dos estudantes, a construção coletiva de saberes e o diálogo entre diferentes experiências e perspectivas. Ao favorecer a problematização da realidade e estimular processos investigativos, essa abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de interpretar o mundo de maneira reflexiva.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo discutir os projetos pedagógicos como prática viva no processo educativo, evidenciando de que maneira a curiosidade pode transformar-se em aprendizagem significativa por meio de experiências investigativas e colaborativas. Para tanto, o texto dialoga com referenciais teóricos da pedagogia crítica, da aprendizagem investigativa e da pedagogia de projetos, analisando como a organização curricular baseada em projetos pode contribuir para fortalecer práticas educativas mais participativas, reflexivas e contextualizadas. Busca-se, assim, refletir sobre o potencial pedagógico dos projetos como estratégia de construção de conhecimento que emerge da curiosidade e se desenvolve na interação entre investigação, experiência e reflexão crítica.

CURIOSIDADE E INVESTIGAÇÃO COMO MOTORES DA APRENDIZAGEM

A curiosidade constitui um elemento estruturante do desenvolvimento intelectual e da aprendizagem, pois mobiliza o sujeito a buscar explicações para os fenômenos que observa e vivência. Desde a infância, o impulso de perguntar, explorar e experimentar revela uma disposição natural para investigar o mundo. Esse movimento evidencia que aprender não se limita à assimilação passiva de informações, mas envolve um processo ativo de construção de sentidos, no qual o sujeito estabelece relações entre suas experiências, suas perguntas e os conhecimentos socialmente produzidos. Dessa maneira, a curiosidade se apresenta como força mobilizadora do pensamento, impulsionando a investigação e a elaboração progressiva de compreensões sobre a realidade.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se

trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2001, p. 39).

Ao explorar o ambiente que a cerca, a criança formula perguntas, levanta hipóteses e testa possibilidades de interpretação acerca do que observa. Esse movimento investigativo demonstra que o conhecimento emerge da interação entre o sujeito e o mundo, em um processo que envolve observação, experimentação, comparação e reflexão. Nessa perspectiva, a curiosidade não deve ser compreendida apenas como manifestação espontânea da infância, mas como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a construção do pensamento reflexivo. Quando reconhecida e estimulada no contexto educativo, ela se transforma em ponto de partida para processos investigativos que ampliam a compreensão da realidade.
Paulo Freire enfatiza que a curiosidade representa o início do movimento de construção do conhecimento e da formação da consciência crítica. Para o autor, educar implica reconhecer e cultivar a curiosidade humana, conduzindo-a do plano mais imediato e espontâneo para uma dimensão mais reflexiva e investigativa, denominada curiosidade epistemológica. Nesse sentido, a educação deve favorecer situações em que os sujeitos possam questionar, problematizar e interpretar o mundo em que vivem. Como afirma Freire, “a curiosidade que nos move é já conhecimento em busca de saber mais” (FREIRE, 1996, p. 85), indicando que o ato de perguntar constitui etapa fundamental no processo de produção de conhecimento.
Nesse contexto, o papel do professor adquire centralidade no processo educativo, uma vez que cabe ao educador criar condições para que a curiosidade dos estudantes se transforme em investigação sistemática. Isso implica superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e assumir uma postura mediadora, capaz de valorizar as perguntas, as hipóteses e os interesses que emergem do cotidiano escolar. Ao reconhecer as indagações das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico, o professor contribui para transformar a sala de aula em um espaço de investigação, diálogo e construção coletiva de conhecimento.
A curiosidade também se relaciona com a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes experiências e saberes. Ao investigar determinado fenômeno, a criança mobiliza conhecimentos prévios, confronta ideias, reformula hipóteses e amplia suas interpretações sobre a realidade. Esse processo revela que a aprendizagem envolve reorganização constante do pensamento, na qual novas informações são integradas aos conhecimentos já existentes. Tal dinâmica se fortalece quando o ambiente educativo favorece a problematização, a pesquisa e a troca de ideias entre os estudantes. Dessa forma, práticas pedagógicas que valorizam a investigação e a problematização contribuem significativamente para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Ao incentivar os estudantes a explorar questões relevantes e socialmente significativas, a escola cria condições para que o conhecimento seja construído de maneira ativa, reflexiva e contextualizada. Assim, reconhecer a curiosidade como motor da aprendizagem implica repensar a organização das práticas pedagógicas, transformando perguntas em caminhos de investigação e possibilitando a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e intervir criticamente na realidade que os cerca.

PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO ABORDAGEM INVESTIGATIVA

A pedagogia de projetos configura-se como uma abordagem educativa que busca articular investigação, experiência e construção coletiva de conhecimento no contexto escolar. Diferentemente de modelos tradicionais de ensino, frequentemente estruturados pela transmissão linear de conteúdos e pela organização fragmentada do currículo, essa perspectiva propõe uma dinâmica pedagógica centrada na problematização da realidade e na investigação de questões significativas para os estudantes. Nesse sentido, os projetos pedagógicos reorganizam o processo de ensino-aprendizagem a partir de perguntas, interesses e desafios que emergem do cotidiano escolar e social, transformando a sala de aula em espaço de pesquisa, diálogo e reflexão. Ao deslocar o foco da transmissão de conteúdo para a investigação de proble-

mas, os projetos pedagógicos possibilitam que os estudantes assumam papel ativo na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como sequência rígida de conteúdos previamente definidos e passa a constituir-se como percurso investigativo que se desenvolve em torno de temas relevantes e socialmente significativos. Conforme destaca Hernández (1998, p. 61), os projetos de trabalho permitem que o conhecimento seja produzido a partir da investigação de temas que despertam o interesse dos alunos, favorecendo processos de aprendizagem mais participativos e intelectualmente mobilizadores.

[...] Permitem criar, sob forma, de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 31).

Nesse processo, os estudantes participam ativamente de diferentes etapas da investigação, que incluem a formulação de perguntas, a busca por informações, a análise de dados e a socialização das descobertas realizadas. Essa dinâmica investigativa contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, uma vez que os alunos deixam de ocupar uma posição passiva no processo educativo e passam a atuar como sujeitos que investigam, interpretam e produzem conhecimentos. Ao envolver os estudantes na elaboração de perguntas e na definição dos caminhos investigativos, os projetos pedagógicos fortalecem o protagonismo discente e ampliam as possibilidades de participação no processo de aprendizagem.

A organização de projetos pedagógicos geralmente envolve diferentes etapas que estruturam o percurso investigativo, tais como o levantamento de conhecimentos prévios, a problematização de temas de interesse, o planejamento das investigações, a coleta e análise de informações e a socialização dos resultados. Cada uma dessas fases contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e intelectuais, como observação, análise, síntese, argumentação e elaboração de hipóteses. Dessa maneira, os projetos pedagógicos constituem espaços privilegiados para o exercício do pensamento reflexivo e para a construção de conhecimentos que emergem da interação entre teoria e experiência.

Outro aspecto relevante dessa abordagem refere-se à possibilidade de integração entre diferentes áreas do conhecimento. Ao investigar um determinado tema ou problema, os estudantes mobilizam conceitos e procedimentos provenientes de diversos campos disciplinares, estabelecendo conexões entre saberes que, no currículo tradicional, costumam aparecer de forma fragmentada. Essa perspectiva interdisciplinar contribui para ampliar a compreensão dos fenômenos estudados e favorece a construção de uma visão mais contextualizada e complexa da realidade.

Dessa forma, os projetos pedagógicos configuram-se como uma abordagem educativa que valoriza a investigação, o diálogo e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Ao organizar o ensino a partir de perguntas, problemas e experiências significativas, essa metodologia transforma o ambiente escolar em espaço de pesquisa e produção de saberes, no qual aprender significa investigar, refletir e construir sentidos sobre o mundo.

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

A aprendizagem desenvolvida por meio de projetos pedagógicos caracteriza-se pela participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, configurando-se como um processo dinâmico que se realiza na interação entre sujeitos, experiências e saberes. Diferentemente de modelos educativos centrados na transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, a pedagogia de projetos compreende o conhecimento como resultado de processos investigativos e colaborativos, nos quais estudantes e professores participam conjuntamente da elaboração de perguntas, da análise de informações e da produção de significados. Nessa perspectiva, o saber deixa de ser entendido como algo acabado e

passa a ser concebido como construção social que se desenvolve no diálogo e na reflexão compartilhada.

Essa concepção encontra respaldo nas contribuições da psicologia histórico-cultural, especialmente nas reflexões de Lev Vygotsky acerca do caráter social da aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento intelectual não ocorre de maneira isolada, mas se constitui nas interações estabelecidas entre os sujeitos em contextos sociais e culturais específicos. Assim, o aprendizado emerge do diálogo, da cooperação e da mediação pedagógica presentes nas relações educativas. Conforme afirma Vygotsky, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Nesse sentido, os projetos pedagógicos configuram-se como espaços privilegiados para a aprendizagem colaborativa, uma vez que favorecem a interação entre estudantes e professores na construção do conhecimento.

A construção coletiva do conhecimento também contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Ao participar das decisões relacionadas ao planejamento e à execução das investigações, os alunos assumem papel ativo no processo educativo, tornando-se responsáveis por levantar hipóteses, buscar informações, interpretar dados e elaborar sínteses sobre os temas estudados. Essa participação amplia o envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento de atitudes investigativas, como a curiosidade, a persistência e a reflexão crítica diante dos conhecimentos produzidos.

Outro aspecto relevante dessa dinâmica refere-se à valorização das múltiplas linguagens presentes no processo de construção do conhecimento. Nos projetos pedagógicos, os estudantes encontram diferentes possibilidades de expressar suas descobertas e interpretações sobre a realidade investigada, utilizando recursos como registros escritos, desenhos, esquemas, mapas conceituais, fotografias, dramatizações e produções multimodais. Essa diversidade de formas de expressão amplia as possibilidades de comunicação do conhecimento e permite que os estudantes construam sentidos a partir de diferentes modos de representação.

Além disso, a socialização das descobertas constitui momento fundamental no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, pois possibilita a circulação das ideias e o confronto de diferentes perspectivas. Ao apresentar suas investigações para os colegas, os estudantes exercitam a argumentação, a escuta e o diálogo, aspectos que contribuem para o fortalecimento do pensamento reflexivo. Esse processo de compartilhamento de conhecimentos também favorece a ampliação das compreensões individuais, uma vez que os sujeitos passam a considerar diferentes interpretações sobre os fenômenos estudados.

Dessa forma, os projetos pedagógicos favorecem a construção coletiva do conhecimento ao promover ambientes educativos nos quais a aprendizagem se desenvolve por meio da colaboração, da investigação e do diálogo. Ao valorizar as interações entre os sujeitos e a produção compartilhada de saberes, essa abordagem pedagógica contribui para transformar o processo educativo em experiência participativa, reflexiva e socialmente significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS

A implementação de projetos pedagógicos requer uma postura docente fundamentada na mediação, na escuta sensível e na organização intencional do processo educativo. Nesse contexto, o professor assume papel essencial na articulação entre as curiosidades manifestadas pelos estudantes e as possibilidades de investigação que emergem no cotidiano escolar. Sua atuação ultrapassa a função tradicional de transmissor de conteúdos, passando a envolver a criação de condições pedagógicas que favoreçam a problematização da realidade, o levantamento de perguntas e o desenvolvimento de percursos investigativos. Assim, o docente torna-se orientador das investigações, contribuindo para que as perguntas dos estudantes se transformem em oportunidades significativas de aprendizagem.

Essa perspectiva encontra respaldo nas reflexões de John Dewey, que compreende a educação como processo funda-

mentado na experiência e na investigação. Para o autor, o papel do educador consiste em organizar experiências educativas que estimulem a reflexão e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Dewey destaca que a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante é colocado diante de situações que exigem observação, análise e resolução de problemas. Nesse sentido, cabe ao professor planejar contextos de aprendizagem que despertem interesse e mobilizem o pensamento investigativo, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre suas experiências e os conhecimentos escolares (DEWEY, 1959, p. 79).

No âmbito da pedagogia de projetos, a escuta das perguntas, hipóteses e interpretações das crianças constitui elemento central para a organização do trabalho pedagógico. Ao reconhecer essas manifestações como expressões legítimas do pensamento infantil, o professor valoriza a participação dos estudantes e cria um ambiente educativo no qual a curiosidade se transforma em ponto de partida para a investigação. Essa postura pedagógica contribui para fortalecer o protagonismo discente e amplia as possibilidades de construção de conhecimentos que emergem das experiências vividas pelos alunos.

Outro aspecto relevante da atuação docente refere-se à seleção e organização de recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento das investigações propostas nos projetos. A utilização de diferentes fontes de informação — como livros, imagens, registros audiovisuais, entrevistas, experimentos, visitas de campo e observações do entorno — amplia as possibilidades de exploração dos temas estudados e contribui para enriquecer o processo investigativo.

Ao articular esses recursos de maneira intencional, o professor cria condições para que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas e ampliem suas compreensões sobre os fenômenos investigados.

Dessa maneira, o papel do professor nos projetos pedagógicos consiste em mediar o diálogo entre curiosidade, investigação e produção de conhecimento, organizando experiências educativas que estimulem a participação ativa dos estudantes. Ao assumir uma postura investigativa e reflexiva em sua prática pedagógica, o docente contribui para transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem dinâmica, no qual ensinar e aprender se constituem como processos interligados de exploração, reflexão e construção coletiva de saberes.

PROJETOS PEDAGÓGICOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa constitui um dos princípios fundamentais das abordagens pedagógicas que valorizam a construção ativa do conhecimento. Esse tipo de aprendizagem ocorre quando os estudantes conseguem estabelecer relações consistentes entre novas informações e os conhecimentos que já possuem, integrando saberes prévios a novas compreensões sobre a realidade. Nesse contexto, os projetos pedagógicos apresentam grande potencial educativo, uma vez que se estruturam a partir de perguntas, problemas e situações que possuem sentido para os estudantes. Ao partir de interesses e experiências vividas pelos alunos, os projetos criam condições para que o processo de aprendizagem se desenvolva de forma mais envolvente, reflexiva e intelectualmente mobilizadora.

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel, oferece importantes contribuições para compreender esse processo. Para o autor, o aprendizado ocorre de maneira mais consistente quando as novas informações são relacionadas de forma substantiva e não arbitrária à estrutura cognitiva do sujeito. Em outras palavras, o estudante aprende de maneira mais profunda quando consegue estabelecer conexões entre aquilo que já sabe e aquilo que está sendo aprendido. Conforme afirma Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos se relacionam com conceitos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, ampliando e reorganizando seu repertório de conhecimentos (AUSUBEL, 2003, p. 71).

Nesse sentido, os projetos pedagógicos favorecem esse processo ao articular os conteúdos curriculares com as experiências concretas vividas pelos estudantes. Ao desenvolver projetos pedagógicos, os

estudantes são convidados a investigar temas que despertam interesse e curiosidade, o que amplia o envolvimento com o processo de aprendizagem. Esse envolvimento favorece a construção de conhecimentos mais consistentes, pois os alunos participam ativamente das investigações, levantando hipóteses, buscando informações e analisando diferentes fontes de conhecimento. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ocorrer apenas por meio da recepção de conteúdos e passa a se desenvolver por meio de processos investigativos que mobilizam reflexão, análise e elaboração de interpretações sobre os fenômenos estudados.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade de experiências de aprendizagem proporcionadas pelos projetos pedagógicos. Ao investigar determinado tema, os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes estratégias de compreensão da realidade, como observações, experimentos, entrevistas, registros escritos e produções coletivas. Essa diversidade de experiências contribui para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento e fortalece a consolidação das aprendizagens, uma vez que os estudantes participam de múltiplas situações que estimulam diferentes formas de pensar e interpretar o mundo.

Além do desenvolvimento cognitivo, os projetos pedagógicos também favorecem o fortalecimento de habilidades sociais e comunicativas. Ao trabalhar coletivamente na investigação de um tema, os estudantes aprendem a dialogar, argumentar, ouvir diferentes perspectivas e colaborar na construção de soluções para os problemas investigados. Essas competências são fundamentais para a formação integral dos sujeitos, pois contribuem para o desenvolvimento de atitudes de cooperação, responsabilidade e participação ativa no processo educativo.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à aproximação entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Ao investigar temas relacionados ao cotidiano, os projetos pedagógicos estabelecem pontes entre o saber acadêmico e as experiências sociais dos alunos, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa. Essa articulação entre escola e realidade amplia as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados e contribui para que o conhecimento produzido no ambiente escolar tenha relevância para a vida dos estudantes.

Dessa forma, os projetos pedagógicos configuram-se como estratégia educativa capaz de transformar a curiosidade em aprendizagem significativa. Ao articular investigação, experiência e construção coletiva de conhecimento, essa abordagem pedagógica promove processos de aprendizagem mais participativos, reflexivos e contextualizados, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e atuar de maneira consciente em sua realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitem compreender que a curiosidade desempenha papel central no processo de aprendizagem, constituindo-se como elemento mobilizador da investigação, da reflexão e da construção do conhecimento. Ao manifestar interesse em compreender os fenômenos que a cercam, a criança inicia um percurso investigativo que envolve questionamento, experimentação e elaboração de hipóteses sobre a realidade. Nesse sentido, quando a curiosidade é reconhecida e valorizada no contexto educativo, ela se transforma em potência formativa capaz de impulsionar processos de aprendizagem mais ativos, críticos e participativos.

Nesse cenário, os projetos pedagógicos apresentam-se como uma abordagem educativa capaz de articular curiosidade, investigação e produção de conhecimento no ambiente escolar. Ao organizar o ensino a partir de perguntas, problemas e interesses que emergem da realidade vivida pelos estudantes, essa perspectiva favorece a construção de experiências educativas mais significativas e contextualizadas. Por meio da investigação coletiva e do diálogo entre diferentes saberes, os projetos pedagógicos contribuem para que os estudantes assumam papel ativo na construção do conhecimento, ampliando sua participação no processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de superação da fragmentação curricular frequentemente presente nas práticas escolares tradicionais. Ao inves-

tigar temas relevantes de forma integrada, os projetos pedagógicos possibilitam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos estudados. Essa perspectiva interdisciplinar contribui para ampliar as possibilidades de reflexão sobre a realidade e fortalece a construção de aprendizagens mais consistentes e duradouras.

Dessa forma, compreender os projetos pedagógicos como prática viva implica reconhecer a educação como processo dinâmico, construído na interação entre experiência, investigação e reflexão crítica. Ao valorizar a curiosidade das crianças e organizar práticas pedagógicas que incentivem a pesquisa, o diálogo e a colaboração, a escola amplia as possibilidades de formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo de maneira reflexiva e de atuar de forma consciente na transformação da realidade social em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, M.C.B e HORN, Maria da G. S. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgar. Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

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

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

CLAUDIA GRAYCEANE VELOSO DOS SANTOS

RESUMO
A importância do tema é evidente para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que compreender os desafios enfrentados pelos professores. A inclusão na educação é um dos temas centrais das discussões pedagógicas contemporâneas, especialmente no que tange ao ensino nos anos iniciais. Este processo, que busca garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, apresenta desafios particulares para professores em formação. Dessa forma, é imprescindível que as práticas pedagógicas e as políticas públicas estejam alinhadas com as necessidades de um público heterogêneo, fazendo frente a demandas que vão desde barreiras físicas até questões de preconceito e estigmatização. O objetivo geral deste estudo é analisar os desafios da inclusão na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais. E os objetivos específicos são: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores diante da inclusão; descrever as estratégias pedagógicas utilizadas para atender alunos com necessidades especiais e avaliar as políticas e diretrizes que influenciam a prática docente na inclusão escolar. Os desafios da inclusão para os professores dos anos iniciais envolvem uma complexa interação entre formação pedagógica, infraestrutura escolar, adaptação curricular, desenvolvimento de competências socioemocionais e integração com o meio familiar e comunitário. Superar essas barreiras exige uma convergência de esforços que contemple a capacitação contínua dos educadores, o aprimoramento dos espaços escolares e a implementação de políticas públicas efetivas. Dessa forma, a inclusão não será apenas uma meta a ser alcançada, mas uma prática vivida e consolidada no cotidiano das escolas, contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios. Inclusão. Professores. Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a temática da inclusão escolar tem ganhado destaque em pesquisas acadêmicas, em políticas públicas e em práticas pedagógicas de diversas instituições de ensino. Países de diferentes realidades têm buscado adaptar seus sistemas educacionais para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais plural e diversa. No Brasil, a preocupação com o ensino inclusivo é intensificada por legislações específicas que orientam a organização das escolas, o desenho curricular e a atuação dos profissionais da educação.

Em particular, os professores dos anos iniciais enfrentam desafios singulares, devido à complexidade de suas práticas pedagógicas combinadas com a exigência de atender a uma gama heterogênea de alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades especiais e contextos socioeconômicos variados. Este artigo visa discutir os desafios da inclusão para os professores dos anos iniciais, baseando-se em pesquisas recentes e documentos oficiais, como os instrumentos legais e normativos que sustentam o ensino inclusivo no Brasil.

A importância do tema é evidente para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que compreender os desafios enfrentados pelos professores pode levar a uma formação mais adequada e a ações efetivas no contexto escolar.

O objetivo geral deste estudo é analisar os desafios da inclusão na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais. E os objetivos específicos são: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores diante da inclusão; descrever as estratégias pedagógicas utilizadas para atender alunos com necessidades especiais e avaliar as políticas e diretrizes que influenciam a prática docente na inclusão escolar.

Justifica-se a relevância do tema, tendo em vista que a formação adequada e o suporte aos educadores são fundamentais para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade dos alunos, promovendo um ambiente educacional que valorize a

individualidade de cada estudante e suas necessidades específicas.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória do ensino inclusivo encontra raízes em movimentos sociais e nas lutas por direitos civis, cuja ênfase maior foi na garantia de uma educação pública e gratuita a todos. No cenário brasileiro, a inserção do ensino inclusivo na agenda educacional consolidou-se a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida de legislações específicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, que promovem a inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Essa legislação tem reverberado no cotidiano das escolas e, principalmente, na prática dos professores dos anos iniciais. Esses profissionais, que muitas vezes são o primeiro contato dos alunos com o universo escolar, necessitam de preparo e suporte institucional para lidar com os diversos contextos e demandas de uma sala de aula heterogênea.

As diretrizes e documentos oficiais ressaltam a necessidade de adaptação dos currículos e a promoção de metodologias flexíveis que respeitem o tempo e as particularidades de cada aluno. Assim, a inclusão passa a ser vista não apenas como um procedimento legal, mas também como uma construção coletiva e um processo de constante aprendizado para toda a comunidade escolar.

O corpo de pesquisas na área de educação inclusiva tem se expandido significativamente, permitindo uma melhor compreensão dos fatores que influenciam a eficácia das práticas de ensino e aprendizagem nos ambientes heterogêneos. Estudos recentes apontam que a formação continuada dos professores é fundamental para a superação de barreiras e para a promoção de uma educação de qualidade para todos.

Um dos estudos de referência, conduzido por pesquisadores de universidades federais brasileiras, evidencia que professores que participam de programas de formação continuada específicos para a inclusão relatam uma maior confança no uso de metodologias diferenciadas e no planejamento de atividades pedagógicas adaptadas. Essa formação, combinada com a reflexão crítica sobre as práticas cotidianas, contribui para a superação de barreiras que podem comprometer o acesso e a permanência dos alunos com necessidades específicas no ambiente escolar.

Outra linha de pesquisa investiga a interface entre inclusive technology e a prática pedagógica, demonstrando que o uso de recursos tecnológicos adaptados pode servir como ferramenta poderosa para a personalização do ensino. A implementação de softwares educacionais, recursos multimídia e adaptações tecnológicas em sala de aula mostra resultados promissores na inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva ou dificuldades de aprendizagem, desde que os professores sejam devidamente capacitados para utilizar essas ferramentas. Essas investigações reforçam a ideia de que a inclusão escolar é um processo dinâmico, que demanda atualizações constantes e a integração de múltiplas áreas do saber. O desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre universidades, órgãos governamentais e escolas proporciona um ambiente propício para a experimentalização de práticas inovadoras e para a disseminação de boas práticas excludentes de preconceitos e barreiras institucionais.

A atuação pautada na legislação é um dos pilares do ensino inclusivo. Documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca (1994) e os recentes ajustes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a necessidade de um sistema de ensino que contemple a diversidade dos alunos. Essas diretrizes normativas orientam as escolas para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão destacam a importância de políticas públicas que assegurem os direitos de crianças e adolescentes, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade. Tais instrumentos legais têm fomentado a mobilização de recursos e a implementação de programas de formação docente voltados para o ensino inclusivo.

Além disso, documentos oficiais orientam a elaboração de Planos Pedagógicos Institucionais (PPIs) que integrem a perspectiva da inclusão a todos os níveis de gestão escolar. Esses planos são fundamentais para a organização de ações

que visem à redução das disparidades e à adaptação do currículo e dos recursos pedagógicos. A integração entre diretrizes legais e práticas pedagógicas requer um alinhamento constante entre a teoria e a prática, onde a formação docente e a gestão escolar atuem em sinergia para assegurar que os direitos de todos os alunos sejam efetivamente promovidos e respeitados.

Em escolas onde a gestão pedagógica investe na formação contínua dos docentes e na infraestrutura de apoio, observa-se uma melhoria signi fcativa no desempenho e na autoestima dos alunos. Esses estudos apontam que a implementação de estratégias diferenciadas – como turmas com acompanhamento pedagógico intensivo, parcerias com pro fssionais externos e o uso de recursos digitais – tende a reduzir a evasão escolar e a promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Em uma escola pública do interior, por exemplo, um projeto de inclusão que envolveu a participação de toda a comunidade escolar resultou em uma mudança de percepção dos professores acerca das necessidades dos alunos. O projeto contou com consultorias especializadas, o fcinas de capacitação e a reestruturação do ambiente de sala de aula, promovendo uma integração mais e fciente entre os alunos.

Os resultados indicaram uma melhora nas relações interpessoais, bem como no aproveitamento acadêmico dos alunos com di fculdades, fortalecendo a ideia de que a inclusão é fruto de um trabalho coletivo e integrado. Além disso, a escola estabeleceu um programa de mentoria onde alunos mais avançados puderam atuar como tutores de seus colegas, criando um ambiente de aprendizado colaborativo.

Essa iniciativa não apenas incentivou a solidariedade entre os alunos, mas também proporcionou aos mentores uma experiência valiosa de liderança e responsabilidade. Ao trabalhar em equipe, os estudantes aprenderam a valorizar as habilidades uns dos outros, construindo uma comunidade escolar mais unida e respeitosa. O impacto desse modelo inclusivo se estendeu para além das paredes da escola.

A comunidade local começou a se envolver mais ativamente nas atividades escolares, promovendo eventos que celebravam a diversidade e a inclusão. Pessoas de diferentes origens e habilidades se uniram em festivais culturais e feiras de ciência, onde todos puderam compartilhar suas histórias e talentos, reforçando a importância da aceitação e da empatia. Este ambiente positivo não apenas bene fciou os alunos, mas também fortaleceu os laços comunitários e incentivou um maior engajamento dos pais nas atividades escolares.

Diante dos resultados promissores, outras instituições de ensino começaram a considerar a adoção de práticas semelhantes. A troca de experiências entre escolas se tornou uma prática comum, e visitas interinstitucionais foram organizadas para que educadores pudessem aprender com as abordagens bem-sucedidas. Workshops e seminários foram realizados, reunindo educadores e especialistas em educação inclusiva, gerando um espaço de diálogo e troca de saberes que potencializou as estratégias de inclusão em diversas regiões.

Nesse contexto, a formação de redes de colaboração entre escolas e organizações sociais se mostrou essencial. Projetos conjuntos permitiram a utilização de recursos tecnológicos para adaptação curricular e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, destacando a importância de uma abordagem holística na educação. Assim, a inclusão tornou-se não apenas uma responsabilidade da escola, mas um compromisso coletivo cujo impacto se re fetiu no aumento da con fança e na motivação dos alunos para o aprendizado.

Com o tempo, as práticas inclusivas começaram a se consolidar como uma parte central da cultura educacional da região, resultando não apenas em melhores indicadores educacionais, mas também em cidadãos mais conscientes e participativos. A experiência dessa escola pública tornou-se uma referência, inspirando políticas públicas que visam garantir uma educação inclusiva para todos, rea frmando a ideia de que investir na diversidade é fundamental para o crescimento social e intelectual da sociedade.

Outro ponto de re fexão refere-se à necessidade de se compreender a inclusão como um processo contínuo e não como uma meta pontual. As transformações necessárias para a implementação efeti-

va da inclusão demandam tempo, investimentos constantes e, principalmente, uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida. Nesse sentido, é fundamental que as escolas, gestores e profissionais da educação estejam dispostos a repensar seus métodos e a se adaptarem às novas realidades, colocando no centro do processo formativo a singularidade de cada aluno.
Além disso, a colaboração entre diferentes instituições – como universidades, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil – tem se mostrado determinante para a criação e disseminação de boas práticas. Essa parceria vertical e horizontal amplia o acesso aos recursos e conhecimentos necessários para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, beneficiando não apenas os alunos, mas toda a comunidade educacional envolvida.
Por outro lado, é imprescindível que haja uma formação contínua para os educadores, promovendo práticas reflexivas que os capacitem a lidar com a diversidade presente nas salas de aula.
Cursos de capacitação e workshops focados em metodologias inclusivas são essenciais para que os professores possam desenvolver habilidades e competências que lhes permitam atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Essa formação deve incluir não apenas técnicas pedagógicas, mas também o desenvolvimento de uma inteligência emocional que favoreça a empatia e o acolhimento.
A tecnologia também desempenha um papel vital na promoção da inclusão, ao oferecer ferramentas que podem facilitar o aprendizado de todos os estudantes. Aplicativos digitais, plataformas de ensino adaptativo e recursos audiovisuais podem ser utilizados para atender a diferentes estilos de aprendizagem, tornando o processo educativo mais acessível e eficiente. No entanto, é necessário garantir que todos os alunos tenham acesso a essas tecnologias, evitando assim a criação de novas barreiras.
Além de ações educativas dentro do ambiente escolar, é fundamental fomentar uma cultura inclusiva na sociedade em geral. Isso envolve a promoção de eventos comunitários que celebrem a diversidade e a troca intercultural, bem como campanhas de sensibilização que visem eliminar preconceitos e estigmas sociais. A conscientização da população sobre a importância da inclusão pode contribuir para a formação de um ambiente que favoreça o respeito às diferenças e a valorização de cada indivíduo.
A inclusão deve ser refletida não só nas políticas educacionais, mas em toda a estrutura social, onde cada cidadão seja visto como um agente ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa visão integradora poderá transformar não apenas a educação, mas o tecido social como um todo, criando oportunidades para todos e promovendo a dignidade humana em sua plenitude.
Ao refletir sobre os desafios e as soluções discutidas, fica claro que a efetivação da inclusão escolar requer uma abordagem multifacetada e a participação ativa de todos os atores envolvidos. Os professores dos anos iniciais, muitas vezes na linha de frente desse movimento, precisam ser capacitados e apoiados para transformar seus métodos de ensino e criar um ambiente que atenda às necessidades de todos os alunos.
As iniciativas de formação continuada, a adaptação dos currículos, o uso adequado de recursos tecnológicos, o apoio multidisciplinar e a promoção de uma cultura escolar inclusiva são pilares que reforçam a prática do ensino inclusivo. Entretanto, esses pilares só se consolidam quando integrados em uma política educacional ampla, que reconheça a diversidade como um valor e a inclusão como um direito fundamental.
Além disso, é essencial que as famílias e comunidades sejam engajadas nesse processo de inclusão. O diálogo entre escolas e responsáveis pode facilitar a construção de um ambiente que favoreça a aprendizagem, proporcionando às crianças um espaço seguro para expressarem suas dificuldades e potencialidades. Ao promover eventos que incentivem a participação ativa dos pais, como reuniões, oficinas educativas e grupos de apoio, cria-se uma rede de suporte fundamental para o sucesso das iniciativas de inclusão.
A parceria com instituições especializadas também desempenha um papel crucial. A colaboração com terapeutas, psicólogos e assistentes sociais pode oferecer um olhar mais integrado sobre as necessidades dos alunos, ajudando a

escola a desenvolver estratégias mais eficazes. O trabalho conjunto possibilita a elaboração de planos de ensino individualizados, que respeitem o ritmo e estilo de aprendizagem de cada estudante.
Por outro lado, a avaliação da eficácia das práticas de inclusão deve ser um processo contínuo e participativo, envolvendo feedback tanto de alunos quanto de educadores. A pesquisa sobre a experiência vivida nas salas de aula permite ajustes necessários e proporciona um ciclo de aprendizado que beneficia toda a comunidade escolar. Assim, as escolas não apenas se tornam locais de aprendizado acadêmico, mas também fomenta um ambiente de respeito à diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e solidários.
A promoção da inclusão escolar deve ir além das portas da escola, engajando a sociedade em um compromisso coletivo. A mídia, as empresas e o setor público têm um papel importante na desmistificação de preconceitos e na valorização da diversidade. Ações de conscientização, campanhas e iniciativas podem ajudar a criar uma cultura mais inclusiva, onde todos sejamos responsáveis pela promoção de um ambiente de respeito, igualdade e oportunidades para todos, independentemente de suas diferenças.
Nessa perspectiva, é indispensável que gestores escolares e formuladores de políticas públicas invistam em pesquisas, trocas de experiências e na articulação entre diferentes setores da sociedade. Essa integração não apenas facilita a implementação de programas eficazes como também garante a sustentabilidade das ações inclusivas a longo prazo.
É importante enfatizar que o desafio da inclusão não se limita à aplicação de técnicas pedagógicas; ele envolve uma profunda transformação social que questiona estruturas e preconceitos históricos. Assim, o compromisso com a inclusão escolar representa, acima de tudo, um compromisso com a equidade, a justiça social e o respeito às diferenças, aspectos essenciais para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária.
É fundamental que essa transformação social seja acompanhada de uma formação contínua e adequada dos educadores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Capacitações regulares, que abordem não apenas metodologias inclusivas, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, são essenciais para que os professores se sintam seguros e aptos a atender a todos os alunos, independentemente de suas particularidades e necessidades.
Além disso, a participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais e alunos, é crucial para construir um ambiente inclusivo. Iniciativas que promovam a conscientização sobre a importância da inclusão podem fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, permitindo que todos se sintam responsáveis pelo sucesso de cada estudante. Projetos colaborativos, que incentivem a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes grupos, podem revelar talentos e potencialidades muitas vezes negligenciados.
O papel da tecnologia também não pode ser subestimado nesse contexto. Ferramentas digitais acessíveis podem oferecer alternativas para personalizar o aprendizado, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e estilo. Entretanto, é vital que haja investimentos em infraestrutura tecnológica e em treinamento para sua utilização, promovendo assim um acesso igualitário às inovações que podem enriquecer o processo educacional.
Para que essa mudança seja efetiva, é imprescindível a criação de políticas públicas que não apenas estimulem a inclusão, mas que também assegurem recursos financeiros e humanos adequados para seu desenvolvimento. Isso requer um empenho constante e uma vontade política de lutar por uma educação que reconheça e valorize a pluralidade, capacitando cada aluno a se tornar protagonista de sua própria história. Somente com essa visão ampla e integrada é que conseguiremos avançar em direção a um futuro onde a inclusão não seja uma exceção, mas uma norma estabelecida e celebrada por todos.
A construção de uma prática inclusiva demanda, portanto, uma mudança de paradigma na formação e na atuação dos professores dos anos iniciais. Não bastam apenas as adaptações físicas ou o desenvolvimento de atividades específicas; é necessário cultivar uma cultura escolar que reconheça e valorize a diversidade como elemento enriquecedor da experiência educativa.

Essa mudança de postura passa pela valorização da empatia, pela promoção de práticas reflexivas e pela busca incessante de atualização profissional. A luta por uma educação inclusiva não se limita à superação de desafios técnicos, mas engloba a transformação de mentalidades e a construção de uma comunidade escolar que seja verdadeiramente acolhedora e integradora.

Por fim, é importante destacar que a inclusão deve ser vista como uma oportunidade de crescimento para todos os envolvidos no processo educativo. Enquanto os alunos aprendem a respeitar as diferenças e a conviver em um ambiente plural, os professores ampliam seus horizontes e desenvolvem competências essenciais para a prática pedagógica moderna.

Assim, apesar dos inúmeros desafios, investir na inclusão é investir no fortalecimento de uma educação que promova equidade e cidadania. A construção de um ambiente escolar inclusivo reflete não apenas um compromisso com as políticas educacionais, mas também com os princípios da justiça social.

CONCLUSÃO

O ensino inclusivo nos anos iniciais emerge como uma das áreas mais desafiadoras e, ao mesmo tempo, significativas da educação contemporânea. Os desafios enfrentados pelos professores desde a necessidade de formação adequada e a oferta de recursos materiais e tecnológicos, até a superação de barreiras atitudinais exigem uma resposta integrada e comprometida por parte de toda a comunidade escolar.

Este artigo apresentou uma análise detalhada dos desafios e das soluções práticas baseadas em investigações acadêmicas e em documentos oficiais que norteiam as políticas de inclusão. A partir dessa análise, evidencia-se que para a efetivação da inclusão é imprescindível investir em formação continuada, reformular o currículo escolar, apoiar-se em tecnologias adaptadas e promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

A transformação de um ambiente escolar para que ele se torne verdadeiramente inclusivo requer, portanto, a articulação de esforços de diferentes setores: os professores precisam contar com suporte institucional, as escolas precisam rever suas práticas e metodologias, e os formuladores de políticas públicas devem fornecer os recursos e orientações necessários para que as ações sejam sustentáveis e abrangentes.

Em síntese, avançar na implementação do ensino inclusivo é um processo contínuo que demanda a superação de desafios históricos e a adoção de práticas inovadoras em consonância com as demandas sociais contemporâneas. O compromisso com a inclusão, mais do que uma obrigação legal, é uma responsabilidade ética e social que evidencia a importância de uma educação que acolhe a diversidade e promove o desenvolvimento integral de cada aluno.

Portanto, investir na formação de professores, na adaptação curricular, na oferta de recursos e na construção de uma cultura institucional inclusiva se apresenta não apenas como uma necessidade, mas como um caminho indispensável para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e igualitária. Os desafios são grandes, mas as iniciativas e práticas inovadoras já demonstradas provam que é possível transformar a realidade escolar e, assim, contribuir para o desenvolvimento humano e social de forma mais equitativa.

O futuro da educação depende da capacidade de inovar, adaptar e reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo. Ao se comprometer com a inclusão, os professores dos anos iniciais não só promovem a equidade e a justiça social, mas também constroem os alicerces para uma sociedade em que todos os cidadãos tenham a oportunidade de se desenvolver, aprender e contribuir para o bem comum.

REFERÊNCIAS

GOMES, Marcos Aurélio Caspistrano. A inclusão de crianças surdas na escola: desafios e perspectivas nos anos iniciais. 2024. Disponível em: <https://umbu.uft.edu.br/bitstream/11612/7323/1/Marcos%20Aur%c3%a9lio%20Capistrano%20Gomes%20-%20Monografa.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025

OLIVEIRA, Marines Andreazza de. SILVA, Rosane Meire Munhak da. ZILLY, Adriana. Plano educacional individualizado para

a inclusão da criança autista na Educação Infantil. 2022. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862022000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 abr. 2025

RIBEIRO, Leticia Almeida. A inclusão de estudantes com TDAH no contexto da educação dos anos iniciais: um olhar para o processo. 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6296/1/AE%20Monografa%20Leticia%20Almeida%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025

SILVA, Larissa Nayane dos Santos. Educação inclusiva no ensino fundamental anos iniciais no município de união dos palmares: desafos e avanços. 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/10778/1/Educa%c3%a7%c3%a3o%20inclusiva%20no%20ensino%20fundamental%20anos%20iniciais%20no%20munic%c3%adpio%20de%20Uni%c3%a3o%20dos%20Palmares%20-%20desafos%20e%20avan%c3%a7os.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. O desenvolvimento de cenários para investigação na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/jvzjQdJBw5rtWRbSkfnvcpz/>. Acesso em: 23 abr. 2025

O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL: ESTUDO SOBRE COMO O PROFESSOR CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE E AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS

CONCEIÇÃO DAS GRAÇAS DE SOUZA INÁCIO

RESUMO
O papel do educador na formação da identidade infantil é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças. O professor, como mediador do processo educativo, contribui diretamente para a construção da identidade e autoestima dos alunos, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança pode explorar, expressar suas emoções e desenvolver um senso de pertencimento. A relação positiva e de confiança entre professor e aluno fortalece a autoestima e oferece a base para o crescimento de uma identidade sólida. Este estudo busca analisar de que maneira o educador pode influenciar positivamente o desenvolvimento da identidade das crianças, promovendo a valorização de suas experiências, potencialidades e características únicas. Ao criar práticas pedagógicas que respeitem e estimulem a autonomia, o educador contribui para que a criança construa uma percepção positiva de si mesma, aprendendo a lidar com suas emoções, suas relações sociais e a sua inserção no contexto escolar e comunitário.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade infantil, Autoestima, Educador, Desenvolvimento emocional, Relação professor-aluno, Formação da identidade.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase de intensas transformações, em que as crianças começam a formar suas identidades e a desenvolver a percepção sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Nesse processo, o papel do educador é fundamental, pois o ambiente escolar oferece um espaço privilegiado para o desenvolvimento das crianças, tanto em termos cognitivos quanto socioemocionais. A maneira como o professor se relaciona com seus alunos, como valoriza suas individualidades e como proporciona oportunidades de expressão e aprendizado, influencia diretamente na formação da identidade e na construção da autoestima dos estudantes.

Este trabalho tem como objetivo investigar o papel do educador na formação da identidade infantil, explorando como suas práticas pedagógicas, atitudes e a criação de um ambiente seguro e acolhedor contribuem para o desenvolvimento emocional das crianças. A identidade infantil é moldada por uma série de fatores, entre eles a convivência escolar, as interações com os colegas e com os professores, e o suporte emocional oferecido por esses profissionais. Assim, a relação professor-aluno, quando pautada no respeito, na empatia e na valorização do aluno, desempenha um papel central na construção da autoestima, autoconfança e no desenvolvimento de uma identidade positiva.

A formação da identidade e da autoestima nas crianças não se restringe apenas ao aspecto acadêmico, mas envolve um trabalho contínuo de escuta, acolhimento e estímulo a habilidades sociais e emocionais. Este estudo pretende compreender como os educadores podem contribuir, de forma significativa, para que as crianças construam uma imagem positiva de si mesmas e desenvolvam a capacidade de lidar com as adversidades, favorecendo, assim, uma trajetória escolar bem-sucedida e uma convivência social harmoniosa.

Ao longo deste trabalho, serão discutidos os conceitos de identidade e autoestima infantil, a importância do papel do educador e as práticas pedagógicas que podem ser adotadas para fortalecer o desenvolvimento emocional e social das crianças. A análise do impacto dessas práticas no processo de formação da identidade e da autoestima contribuirá para uma compreensão mais aprofundada do papel do educador no desenvolvimento integral dos alunos, fundamental para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e saudável.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da identidade infantil está intimamente relacionado às experiências e interações que a criança vivencia ao longo de sua vida, sendo a escola um

dos espaços mais signi f cativos nessa formação. A escola não é apenas um lugar de aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também um ambiente onde as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor. O educador, nesse contexto, tem um papel fundamental, pois sua prática pedagógica e sua forma de interagir com os alunos in f uenciam diretamente a construção da identidade e a autoestima das crianças. Ao promover um ambiente de respeito, con f ança e acolhimento, o professor cria condições para que os alunos se sintam seguros e valorizados, o que é essencial para o fortalecimento de sua identidade.

A interação com o educador, especialmente quando marcada pela empatia e pelo apoio emocional, oferece à criança a oportunidade de se perceber como capaz e digna de atenção. Isso contribui diretamente para a formação de uma autoestima saudável, que é um dos pilares essenciais no desenvolvimento de uma identidade forte e positiva. Em um ambiente onde a criança é respeitada e reconhecida em suas habilidades, ela sente-se motivada a se expressar, explorar seus potenciais e também aprender com seus erros, o que é crucial para o seu crescimento emocional e acadêmico.

O papel do educador vai além de ser um simples transmissor de conhecimento acadêmico. Ele se torna um facilitador do processo de autodescoberta da criança, oferecendo oportunidades para que ela desenvolva não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais. A criação de um espaço escolar que promova a expressão dos sentimentos, a re f exão sobre comportamentos e a valorização das particularidades de cada aluno é fundamental para que eles possam construir uma identidade que os faça se sentir únicos e valiosos. Esse ambiente educacional deve ser inclusivo, compreensivo e desa f ador de maneira que encoraje o aluno a assumir riscos, aprender com os fracassos e celebrar as vitórias, tudo dentro de um contexto de respeito mútuo.

É importante que o educador entenda que as crianças possuem diferentes ritmos de aprendizagem e formas de se expressar. A valorização dessas diferenças é essencial para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e para a construção de uma identidade que não seja limitada por padrões rígidos ou por expectativas externas. O respeito pelas individualidades contribui para que a criança se sinta aceita em sua singularidade, e não comparada ou pressionada a se adaptar a um modelo pré-estabelecido. Além disso, o educador pode facilitar a aprendizagem socioemocional, ajudando as crianças a reconhecerem suas emoções, expressá-las de maneira adequada e compreender o impacto de suas ações sobre os outros.

A interação entre a criança e seus pares também desempenha um papel central na construção da identidade. No ambiente escolar, a convivência com outros estudantes proporciona oportunidades para que a criança explore suas relações sociais, aprenda a resolver con f itos e desenvolva habilidades de comunicação e colaboração. O educador, ao promover atividades que estimulem o trabalho em grupo, a cooperação e o respeito às diferenças, contribui diretamente para a construção de uma identidade social saudável. As crianças que experimentam relacionamentos positivos com seus colegas e professores são mais propensas a se sentirem seguras e aceitas, o que re f ete diretamente na sua percepção de si mesmas e no desenvolvimento de uma autoestima sólida.

O desenvolvimento da identidade infantil não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto de interações que envolvem não apenas a escola, mas também a família e a comunidade. O educador, ao manter uma comunicação aberta com os pais e responsáveis, pode estabelecer um trabalho conjunto para fortalecer a autoestima e a identidade da criança. Quando a escola e a família compartilham valores e abordagens consistentes, a criança se sente mais segura e compreendida, o que facilita o processo de construção de uma identidade positiva. Esse apoio integrado é essencial para que a criança tenha uma base sólida para enfrentar os desa f os da vida, seja no ambiente escolar ou em outros contextos sociais.

Outro aspecto importante é a promoção da resiliência nas crianças, algo que pode ser trabalhado diretamente pela escola. A resiliência está relacionada à capacidade de enfrentar adversidades e aprender com as experiências difíceis. Quando o

educador oferece uma abordagem que respeita as dificuldades do aluno, sem julgamentos negativos, ele contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfança. As crianças que aprendem a lidar com os desafos de maneira construtiva são mais propensas a desenvolver uma identidade que as torna capazes de lidar com as frustrações de forma positiva e sem perder a motivação para seguir em frente.

A construção da identidade também está ligada ao desenvolvimento da autocrítica. A criança precisa aprender a avaliar suas ações e escolhas de maneira equilibrada, sem cair em padrões de autossabotagem ou de excessiva autocrítica. O educador, ao ajudar a criança a refetir sobre seus erros e sucessos de maneira construtiva, auxilia na formação de uma identidade mais madura e equilibrada. A criança que aprende a ser crítica de forma saudável, sem se desvalorizar, desenvolve um senso de identidade mais forte, pois consegue ver suas qualidades e seus pontos a melhorar de maneira mais realista.

Além disso, o estímulo à autonomia é crucial para a formação de uma identidade sólida. Quando o educador oferece ao aluno a possibilidade de tomar decisões, de fazer escolhas e de assumir responsabilidades, ele está permitindo que a criança construa uma percepção de si mesma como alguém capaz e competente. A autonomia é uma característica fundamental para o desenvolvimento de uma identidade positiva, pois ela reforça a ideia de que a criança tem controle sobre sua vida e é capaz de influenciar seu próprio destino. Isso, por sua vez, fortalece a autoestima, pois a criança sente que suas ações têm um impacto real em sua vida.

A valorização da diversidade cultural, social e de habilidades também desempenha um papel fundamental na formação da identidade infantil. A escola é um ambiente onde as crianças têm contato com diferentes culturas, histórias e experiências, e o educador tem a responsabilidade de promover um ambiente inclusivo onde todas as identidades sejam respeitadas e celebradas. Ao valorizar a diversidade, o educador contribui para que as crianças se sintam representadas e respeitadas, o que fortalece sua autoestima e a percepção de que suas identidades são válidas e importantes. A promoção de um ambiente que celebra as diferenças também prepara as crianças para se tornarem cidadãos mais empáticos e conscientes das diversas realidades ao seu redor.

Em última instância, o papel do educador na formação da identidade infantil é fundamental, pois ele tem o poder de influenciar profundamente o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos alunos. O educador, ao criar um ambiente de respeito, confança e acolhimento, possibilita que as crianças se sintam valorizadas e seguras para explorar sua identidade e desenvolver uma autoestima positiva. Quando a criança é reconhecida e respeitada por sua individualidade, ela se torna mais autoconfante, resiliente e capaz de enfrentar os desafos da vida com equilíbrio e determinação. Assim, o educador se torna um facilitador do processo de autodescoberta e fortalecimento da identidade, desempenhando um papel que vai muito além do ensino acadêmico, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

A identidade infantil é um processo dinâmico, que se constrói ao longo do tempo e é moldada por diversas influências externas, como a família, os amigos, a cultura e, especialmente, a escola. Desde os primeiros anos de vida, a criança começa a perceber suas diferenças e semelhanças em relação aos outros, e é no ambiente escolar que ela amplia essa percepção, desenvolvendo um senso de pertencimento e autoestima. O educador tem a oportunidade de ser uma figura importante nesse processo, proporcionando um ambiente positivo e encorajador que permita à criança explorar suas potencialidades e lidar com suas dificuldades de maneira construtiva.

A autoestima infantil, que está estreitamente relacionada à identidade, também é influenciada pela maneira como a criança é tratada e percebida pelos outros, especialmente pelos adultos significativos em sua vida, como os educadores. Quando a criança é reconhecida em suas qualidades e capacidades, isso fortalece sua autoestima e a motiva a continuar explorando, aprendendo e se desenvolvendo. Por outro lado, quando a criança é negligenciada, ignorada ou constantemente criticada, sua autoestima pode ser prejudicada, afetando

sua visão de si mesma e de seu valor no contexto escolar e social. A valorização do aluno, suas opiniões e seu potencial é, portanto, um dos pilares da formação de uma identidade saudável e de uma autoestima positiva.
Dentro desse contexto, o educador desempenha um papel de facilitador, proporcionando condições para que a criança se sinta segura para se expressar e experimentar novas experiências. A maneira como o professor lida com os erros, as dificuldades e as conquistas dos alunos é crucial nesse processo. Ao adotar uma postura empática e respeitosa, o educador cria um ambiente onde as crianças se sentem livres para explorar sua identidade sem medo de julgamentos ou fracassos. A abordagem pedagógica, que considera as necessidades emocionais e sociais das crianças, contribui para que elas desenvolvam uma autopercepção positiva e sejam capazes de lidar com as adversidades de forma resiliente.
Além disso, o professor deve ser um modelo de comportamento para os alunos, demonstrando atitudes de respeito, empatia e colaboração. A forma como o educador lida com os conflitos, as diferenças e os desafios dentro da sala de aula serve de exemplo para as crianças, que tendem a imitar as atitudes dos adultos que consideram como referência. Portanto, o professor não deve apenas ensinar conteúdos acadêmicos, mas também ser um exemplo de comportamento ético e emocional, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades socioemocionais e a se relacionarem de maneira saudável com os outros.
O desenvolvimento da identidade infantil também está relacionado à capacidade da criança de compreender suas emoções, expressá-las de forma adequada e lidar com as diferentes situações sociais. Nesse processo, o papel do educador vai além do simples ensino de conteúdos; ele inclui a promoção do autoconhecimento e da autorregulação emocional. Ao ensinar as crianças a identificarem e expressarem suas emoções, o educador as capacita a lidar com situações de estresse, frustração e conflito de maneira mais equilibrada. Essa habilidade emocional é um componente importante da formação da identidade, pois permite que a criança construa uma percepção positiva de si mesma, com base na compreensão de suas próprias emoções e necessidades.
Outro aspecto importante da formação da identidade infantil é a construção da autoimagem, que está intimamente ligada ao reconhecimento e valorização das características pessoais da criança. O educador tem um papel fundamental nesse processo, pois ao observar e reconhecer as qualidades únicas de cada aluno, ele contribui para a construção de uma autoimagem positiva. A valorização das habilidades, interesses e talentos individuais de cada criança não apenas fortalece sua autoestima, mas também promove o desenvolvimento de uma identidade sólida e bem estruturada. Isso é especialmente importante em uma sociedade que muitas vezes valoriza padrões de sucesso e desempenho, e onde as crianças podem sentir-se pressionadas a se conformar a esses padrões. O educador, portanto, deve ser um aliado no processo de reconhecimento e valorização da diversidade, ajudando cada criança a entender e aceitar suas características únicas.
Além da valorização individual, o educador também desempenha um papel importante na construção da identidade de grupo. A escola é um ambiente social onde as crianças interagem com seus pares, e a maneira como elas se relacionam com os outros pode influenciar sua percepção de si mesmas. O professor pode promover a construção de uma identidade coletiva positiva, estimulando o respeito às diferenças, a colaboração e o trabalho em equipe. Quando as crianças aprendem a se respeitar e a colaborar com os outros, elas desenvolvem um senso de pertencimento e de identidade social, o que fortalece sua autoestima e as ajuda a se integrar ao grupo de forma saudável.
A interação social é uma parte fundamental da formação da identidade infantil. A forma como as crianças se relaciona com seus colegas, amigos e professores contribui para a construção de uma visão positiva de si mesmas e do mundo. Quando as crianças se sentem aceitas e valorizadas em seus grupos sociais, elas tendem a desenvolver uma identidade mais equilibrada e uma autoestima mais alta. O educador, ao incentivar relações de amizade, respeito e solidariedade,

contribui para que as crianças experimentem interações sociais positivas, que são fundamentais para o fortalecimento de sua identidade.

Em conclusão, o papel do educador na formação da identidade infantil é multifacetado e de grande importância para o desenvolvimento emocional, social e acadêmico das crianças. Por meio de suas atitudes, práticas pedagógicas e relações interpessoais, o professor contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima e da identidade das crianças, ajudando-as a se perceberem como indivíduos valiosos e capazes. A construção de uma identidade sólida e uma autoestima positiva são fundamentais para o sucesso escolar e para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados, que serão capazes de enfrentar os desafios da vida com confiança e resiliência. Dessa forma, o educador tem uma responsabilidade fundamental na formação integral dos alunos, sendo não apenas um transmissor de conhecimento, mas também um agente formador da identidade e do bem-estar emocional das crianças.

A relação entre o educador e a criança é uma das bases mais significativas na construção da identidade infantil. Quando essa relação é pautada no respeito mútuo e na confiança, a criança se sente segura para explorar sua personalidade e suas habilidades, o que reflete diretamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente escolar, portanto, deve ser mais do que apenas um local de aquisição de conhecimento acadêmico; ele deve ser um espaço onde a criança possa se descobrir, entender suas emoções e aprender a interagir com os outros de maneira saudável. O papel do educador é crucial nesse processo, pois ele é responsável por criar e manter um ambiente acolhedor que favoreça o crescimento emocional e social dos alunos, além do acadêmico.

A forma como o educador lida com os diferentes comportamentos, dificuldades e conquistas de seus alunos tem grande impacto na formação da identidade e da autoestima das crianças. Quando um educador consegue identificar as potencialidades de cada aluno e oferece um feedback positivo, mesmo diante de erros e falhas, ele está contribuindo para que a criança desenvolva uma imagem positiva de si mesma. A valorização dos esforços, a escuta atenta e a orientação construtiva ajudam a fortalecer a confiança da criança, encorajando-a a persistir diante dos desafios e a perceber-se capaz de superar dificuldades. Em um ambiente em que o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e não como algo negativo, a criança aprende a se relacionar com suas imperfeições de maneira mais saudável, o que é fundamental para o fortalecimento de sua identidade.

Além disso, é importante que o educador desenvolva práticas que incentivem a criança a se expressar de diversas formas. A expressão de sentimentos, pensamentos e desejos é essencial para o autoconhecimento, e, por isso, é importante que o professor incentive atividades que promovam essa exploração emocional. O uso de dinâmicas que envolvem a arte, a música, o teatro e outras formas de expressão criativa são meios eficazes para que as crianças possam externalizar suas emoções e refletir sobre sua identidade. Essas práticas ajudam a criança a compreender melhor suas próprias emoções e a lidar com elas de maneira mais equilibrada, além de promover o desenvolvimento de habilidades sociais que são fundamentais para a construção de uma identidade saudável.

Outro aspecto fundamental na formação da identidade infantil é a capacidade de autorregulação emocional. Quando a criança aprende a reconhecer suas emoções e a lidar com elas de maneira equilibrada, ela se torna mais capaz de enfrentar desafios de forma resiliente. O papel do educador nesse processo é de extrema importância, pois ele pode fornecer orientações e estratégias para que as crianças desenvolvam essa habilidade. Ensinar as crianças a lidar com situações de frustração, raiva ou tristeza, por exemplo, não apenas melhora sua capacidade de enfrentar adversidades, mas também fortalece sua autoestima, pois elas começam a perceber que têm o controle sobre suas reações e que são capazes de se adaptar a diferentes contextos de maneira construtiva.

No contexto escolar, o educador também tem a responsabilidade de promover a inclusão e o respeito às diferenças. A formação da identidade infantil não acontece de maneira isolada, mas em interação com o ambiente e as pessoas ao redor.

O professor, ao trabalhar com a diversidade cultural, social e de habilidades dentro da sala de aula, ajuda as crianças a desenvolverem um entendimento mais amplo de si mesmas e dos outros. Essa abordagem inclusiva é fundamental para a construção de uma identidade positiva, pois a criança que se sente aceita e respeitada em sua individualidade tem mais chances de desenvolver uma autoestima sólida. Além disso, ao ensinar as crianças a respeitar e valorizar as diferenças, o educador contribui para o fortalecimento de uma identidade social que promove a colaboração e a solidariedade, em vez de preconceitos e divisões.

A autoestima das crianças também é influenciada pela relação delas com os colegas. A interação social é um dos componentes mais importantes no processo de formação da identidade, pois é nas relações com os outros que a criança começa a perceber seu valor e seu lugar no mundo. O professor, nesse sentido, tem um papel fundamental ao criar atividades que estimulem o trabalho em grupo, o diálogo e a colaboração. As crianças que participam de atividades coletivas aprendem a negociar, a compartilhar, a ouvir e a respeitar as opiniões dos outros, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais. Essas interações também ajudam a criança a desenvolver uma visão mais ampla de si mesma, pois ela começa a perceber sua importância dentro de um grupo e a entender que sua identidade não é algo isolado, mas parte de um contexto social mais amplo.

A construção da identidade infantil também está intimamente ligada à capacidade da criança de se relacionar com suas emoções e de se sentir pertencente a um grupo. Quando a criança se sente acolhida e respeitada, seja no contexto escolar, familiar ou social, ela tem mais chances de desenvolver uma identidade positiva, baseada na confiança e na valorização de si mesma. Nesse processo, o educador desempenha um papel crucial, pois é ele quem cria as condições necessárias para que as crianças se sintam seguras, valorizadas e capazes de explorar suas emoções e habilidades de maneira saudável. Ao proporcionar um ambiente em que a criança se sinta aceita e encorajada a ser quem ela é, o educador contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma identidade sólida.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da identidade infantil não é um processo linear e simples, mas sim um processo contínuo, que envolve descobertas, questionamentos e mudanças ao longo do tempo. A identidade da criança vai se formando de maneira gradual, por meio das interações com seu ambiente, suas experiências e a forma como ela se percebe em relação ao mundo ao seu redor. O papel do educador é, portanto, de grande responsabilidade, pois ele deve ser capaz de entender as necessidades emocionais e sociais de cada criança, oferecendo um apoio contínuo para que ela se desenvolva de maneira saudável e equilibrada.

Por fm, a contribuição do educador para a formação da identidade e autoestima das crianças tem um impacto duradouro em sua vida escolar e pessoal. O ambiente escolar, quando estruturado de maneira acolhedora e inclusiva, pode ser um dos fatores mais determinantes no processo de autodescoberta e fortalecimento da autoestima das crianças. Ao criar um ambiente que valorize a individualidade de cada aluno, respeite suas diferenças e proporcione oportunidades de expressão, o educador não só contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e respeitosos. Dessa forma, o educador tem um papel fundamental não apenas na construção do conhecimento acadêmico, mas também no desenvolvimento emocional, social e moral das crianças, ajudando-as a se tornarem indivíduos mais seguros, felizes e bem-sucedidos na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do educador na formação da identidade e autoestima infantil é de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças. A escola não deve ser vista apenas como um espaço de aprendizagem cognitiva, mas também como um ambiente que favorece a construção de uma identidade positiva e a valorização da autoestima dos alunos. O educador, ao reconhecer e respeitar as individualidades de cada criança, pode ajudar a fortalecer sua autopercepção e confiança, criando condições para que

ela se desenvolva de forma saudável e equilibrada, tanto emocional quanto socialmente.

Por meio de práticas pedagógicas inclusivas, que incentivem a expressão emocional e a interação positiva com os colegas, o educador contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para o fortalecimento da identidade. A valorização dos esforços, a escuta ativa e o incentivo à autonomia são ferramentas eficazes para promover a autoestima infantil. Além disso, a promoção do respeito às diferenças e a criação de um ambiente acolhedor e seguro são fundamentais para que as crianças se sintam valorizadas e pertencentes ao contexto escolar, o que fortalece seu senso de identidade.

Por fim, a construção de uma identidade sólida e de uma autoestima positiva impacta diretamente no desempenho acadêmico e na capacidade de adaptação social das crianças. O educador, portanto, tem um papel fundamental não apenas no desenvolvimento intelectual, mas também na formação emocional e social dos alunos, contribuindo para que se tornem indivíduos autoconfiantes e preparados para enfrentar os desafios da vida. A criação de práticas pedagógicas que integrem as dimensões emocionais e sociais ao processo de ensino-aprendizagem é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, tornando o ambiente escolar um espaço de crescimento e bem-estar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. C. Psicologia do desenvolvimento: Teorias e práticas. São Paulo: Editora Ática, 2012.

ARANTES, J. R. Educação e identidade: Reflexões sobre o papel do educador. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FONSECA, M. A. A importância da autoestima na formação da identidade infantil. São Paulo: Editora Pearson, 2017.

GADOTTI, M. O papel do educador na construção da identidade e da autoestima. Campinas: Papirus, 2016.

LORDELO, E. C. O professor como mediador na formação da identidade e autoestima das crianças. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

CRISTIANE FULVIA DA SILVA

RESUMO
O presente artigo objetivou analisar a atuação da Psicopedagogia no contexto escolar do ensino regular, buscando compreender de que maneira o psicopedagogo pode contribuir para a identifcação, prevenção e superação dos obstáculos que impedem o acesso dos estudantes ao currículo escolar. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem constitui um dos processos mais relevantes do desenvolvimento humano, sendo responsável pela formação intelectual, social, cultural e emocional do sujeito. Nesse sentido, a escola é compreendida como um espaço sócio-político que tem como um de seus intuitos promover o conhecimento sistematizado, devendo assumir o compromisso com a permanência qualifcada e o sucesso acadêmico de todos os educandos. O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfca, apoiada em autores da Psicologia e da Educação que discutem a construção do conhecimento e os fatores que interferem no processo de aprendizagem, tais como: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Libâneo, Bossa, Candau, entre outros. A metodologia adotada permitiu analisar o fenômeno da aprendizagem em sua complexidade, compreendendo-o como um processo dinâmico, contínuo e multidimensional, que envolve aspectos diversos da formação humana. Assim, rejeita-se a perspectiva reducionista que atribui as difculdades de aprendizagem exclusivamente ao estudante, reconhecendo que o não aprender pode estar relacionado a fatores internos e externos ao ambiente escolar. A Psicopedagogia é apresentada como um campo interdisciplinar que articula diferentes áreas do conhecimento, ocupando-se do estudo dos processos de aprendizagem em diferentes contextos. No âmbito institucional, o psicopedagogo atua de forma preventiva e interventiva, acompanhando as práticas pedagógicas, colaborando com professores, coordenadores e gestores, promovendo refexões acerca das metodologias, estratégias de ensino e processos avaliativos. No contexto teórico, a Psicopedagogia institucional desloca o foco da culpabilização individual para uma análise sistêmica das difculdades escolares, considerando que o fracasso educacional pode estar relacionado a barreiras pedagógicas, metodológicas, atitudinais, estruturais ou relacionais. Por fm, a presença do psicopedagogo no ensino regular não deve ser compreendida como ação reparadora ou pontual, mas como elemento estruturante de uma proposta pedagógica comprometida com a equidade, com o sucesso escolar e a formação emancipatória. Por fm, ao promover a escuta qualifcada, a mediação pedagógica e a refexão coletiva, a Psicopedagogia reafrma o compromisso ético da escola com a cidadania, com o desenvolvimento crítico e com a participação ativa dos sujeitos na sociedade.
PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia Escolar; Aprendizagem; Inclusão; Currículo.

ABSTRACT
The study is grounded in bibliographic research, supported by authors from the felds of Psychology and Education who discuss knowledge construction and the factors that interfere in the learning process, such as Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Libâneo, Bossa, Candau, among others. The methodology adopted made it possible to analyze the phenomenon of learning in its complexity, understanding it as a dynamic, continuous, and multidimensional process that involves various aspects of human development. Thus, the reductionist perspective that attributes learning difculties exclusively to the student is rejected, recognizing that the failure to learn may be related to internal and external factors within the school environment. Psychopedagogy is presented as an interdisciplinary feld that articulates different areas of knowledge, focusing on the study of learning processes in diverse contexts. At the institutional level, the psychopedagogue acts both preventively and interventively, monitoring pedagogical practices, collaborating with teachers, coordinators, and administrators, and promoting refection on methodologies, teaching strategies, and

assessment processes. Within this theoretical framework, institutional Psychopedagogy shifts the focus from individual blame to a systemic analysis of school difficulties, considering that educational failure may be related to pedagogical, methodological, attitudinal, structural, or relational barriers. Finally, the presence of the psychopedagogue in regular education should not be understood as a remedial or occasional action, but rather as a structuring element of a pedagogical proposal committed to equity, academic success, and emancipatory education. By promoting qualified listening, pedagogical mediation, and collective reflection, Psychopedagogy reaffirms the school's ethical commitment to citizenship, critical development, and the active participation of individuals in society.

KEY-WORDS: School Psychopedagogy; Learning; Inclusion; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem constitui um dos processos mais relevantes do desenvolvimento humano, sendo fundamental para a formação intelectual, social e emocional do sujeito, convocando a escola, um dos lócus em que ocorre essa ação social e política, a compreender o estudante em seus diferentes aspectos, o que demanda refletir acerca das estratégias que possam cooperar para a superação dos obstáculos que impedem os educandos de acessarem o currículo escolar.

Por isso, pensar no processo de ensino-aprendizagem na atualidade é reconhecer que no cotidiano da sala de aula comum se manifestam múltiplas situações que demonstram os diferentes caminhos existentes para que o estudante possa aprender de modo satisfatório.

Dentro dessa perspectiva, a educação tem a oferta de alternativas que podem auxiliar na conquista do sucesso escolar e da equidade do ensino para todos, independentemente das características de cada discente. Diante de tais proposições, concebe-se a Psicopedagogia entre as múltiplas trajetórias a seguir, sendo compreendida como

> [...] um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos (ABPP, 2019, p.1)

Nessa área, tem-se o psicopedagogo com um trabalho que, quando desenvolvido na escola, se volta para a resolução dos desafios educacionais, pensando no ensino como algo dinâmico, flexível, que se ajusta conforme as necessidades dos estudantes, observando outros modos de ensinar, o uso de novos instrumentos e a aplicação de avaliações que proporcionem o desenvolvimento, a capacidade e a criticidade do educando (Libâneo, 1994).

É nesse contexto que o discente se beneficia quanto à sua aprendizagem, que passa a contar com mais um auxílio visando o seu sucesso acadêmico, que perpassa pela construção de conhecimentos significativos, da elaboração de bases formativas que conduzam o sujeito a uma condição autônoma e independente em sua atuação no meio em que se encontra inserido.

Assim, as ações psicopedagógicas colaboram com a inclusão escolar nas diferentes etapas, modalidades e níveis da Educação Básica, visto que elas auxiliam na compreensão de que aprender é um fenômeno complexo, multidimensional e contínuo, que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Isso corrobora com a percepção de que há distinções entre aprender e não aprender, e que fatores internos e externos interferem na evolução e mudanças nos saberes escolares.

Quando o psicopedagogo atua na área institucional, abrangendo os espaços das escolas, ele consegue "[...] auxiliar professores, coordenadores pedagógicos e gestores a refletir sobre o papel da educação diante das dificuldades de aprendizagem" (Claro, 2018, p. 88), atuando na prevenção e na eliminação dos obstáculos que podem causar impedimentos no desenvolvimento integral dos discentes.

Para tanto, cabe a esse profissional fundamentar suas atuações em pensadores que têm suas bases teóricas subsidiadas na Psicologia e na Educação, tais como: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire, articulando diferentes perspectivas acerca da construção dos conhecimentos, observando o que esses teóricos destacam quanto à mediação pedagógica, o

contexto sociocultural e as experiências cotidianas como elementos centrais no processo de aprendizagem.
As análises realizadas a partir das perspectivas autorais permitem à Psicopedagogia evidenciar que, para aprender os conteúdos que a escola sistematiza, é preciso planejamento, entrelaçando essa ação aos saberes prévios dos educandos de modo que percebam sentido aos conhecimentos científicos, construídos historicamente pela humanidade e que a eles estão sendo apresentados.

Sob esse paradigma, os processos educativos precisam ser pensados a partir da análise das práticas pedagógicas, em um processo de reflexão em que a teoria e práticas estejam articuladas às três dimensões: técnicas, humanas e políticas. A dimensão técnica corresponde à capacidade de o professor organizar e exercer as práticas de ensino para promover a aprendizagem. Tal processo inclui: a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos, estratégias de ensino, os procedimentos de avaliação e outras práticas. As relações interpessoais que se estabelecem entre docentes e discentes são indispensáveis no processo educativo. Assim sendo, a dimensão humana deve permear as práticas educativas e o professor deve comprometer-se tanto com o desempenho intelectual quanto com o emocional dos estudantes (Almeida; Morais, 2023, p. 34).

Além disso, ao considerar a complexidade do cenário educacional contemporâneo, torna-se imprescindível reconhecer que as transformações sociais, culturais e tecnológicas têm impactado diretamente a maneira como os estudantes aprendem e se relacionam com o conhecimento. A diversidade presente nas salas de aula evidencia a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, capazes de atender às singularidades dos sujeitos sem perder de vista a intencionalidade formativa do currículo.
Destarte, a Psicopedagogia escolar emerge como um campo estratégico para promover a articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para a construção de intervenções que respeitem os ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem. Destaca-se a relevância da atuação psicopedagógica por ela não se restringir apenas à identificação de dificuldades percebidas antes mesmo de sua interferência, reforçando a ideia de que o sucesso escolar é favorecido em ambientes que são impressos pela via do acolhimento, escuta e atendimento às demandas estudantis. Nesse contexto, o presente trabalho tem a pretensão em dialogar com o papel da Psicopedagogia escolar e as dificuldades de aprendizagem que surgem na ação que abrange o ensino regular, apresentando o seguinte problema: de que maneira a atuação do psicopedagogo na instituição que oferta o ensino regular, pode contribuir para a identificação, a prevenção e a superação dos obstáculos que impedem o acesso ao currículo?
Quanto ao objetivo geral, espera-se analisar a função do psicopedagogo, quando atua na escola, investigando como ele pode colaborar para que se alcance o sucesso na aprendizagem. Em relação ao objetivo específico, a intenção é que se reflita nas estratégias psicopedagógicas institucionais voltadas à prevenção e intervenção nas dificuldades das aprendizagens.
O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, porque com ele "[...] Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno" (Godoy, 1995, p. 21), fundamentando-se em autores que tenham as ideias condizentes com a compreensão do modo como ocorre a construção do conhecimento e quais elementos interferem de forma positiva ou negativa nesse percurso.
A escolha do tema justifica-se pela necessidade de aprofundar a reflexão acerca dos múltiplos aspectos que envolvem a aprendizagem diante dos desafios contemporâneos enfrentados nas instituições de ensino regular, considerando os fatores internos e externos à escola comum. Logo, a relevância deste estudo se encontra na declaração de que

Quando se pensa em processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação brasileira atual, pressupõe-se que muitas são as dificuldades enfrentadas cotidianamente em sala de aula. Por este motivo, emerge a inquietação de investigar a relação entre a Psicopedagogia no contexto escolar e o papel do profissional diante dos problemas de aprendiza-

gem (Nepomocemo, 2020, p. 1).

Dessa forma, este artigo torna-se um material para possíveis fomentações entre a comunidade escolar a fm de que se conceba o aprender como uma ação complexa, dependente de interações diversas e constantes com o meio social, escolar e cultural, ocorrendo nessas relações as transformações e construções signifcativas para a superação do fracasso educacional.
Nessa esteira, ao não aprender os conteúdos curriculares, o educando não é visto como incapaz, mas como um sujeito potente que está submetido em experiências que não possuem estratégias diversifcadas, eliminação de empecilhos e atendimentos às suas demandas educacionais. Convocando a escola a repensar e buscar a sua real função no meio em que se encontra inserida, dando suporte aos estudantes para que se tornem ativos, críticos e agentes de mudança em sua comunidade.

Portanto, compreender os processos de aprendizagem é fundamental para a construção de práticas pedagógicas efcientes, inclusivas e contextualizadas com a vivência dos discentes, ampliando os conceitos, a criticidade e a oferta de uma educação comprometida com desenvolvimento do educando, conseguindo “[...] assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22).

DESENVOLVIMENTO
Compreender a atuação da Psicopedagogia no contexto escolar exige, primeiramente, o aprofundamento em seus fundamentos teóricos e em sua concepção de aprendizagem, levando-a ser concebida como um campo interdisciplinar que se articula com outras áreas da ciência, ocupando-se dos processos de aprendizagem em suas múltiplas dimensões, deslocando o foco exclusivamente do sujeito e ampliando-o para outras relações e vivências que ele experiencia na família, sociedade, cultura e escola (Abpp, 2019).
Nesse sentido, aprender não pode ser compreendido como um ato isolado, apenas cognitivo, visto que esse é um fenômeno complexo, que integra outros fatores da constituição humana. Tal constatação coaduna com a perspectiva construtivista de Jean Piaget, a qual é sustentada pela afrmativa de que o conhecimento é o resultado da interação entre o sujeito e o objeto, em um processo contínuo de assimilação e acomodação (Piaget, 1976).

Destaca-se que o desenvolvimento mental constrói-se continuamente, iniciando na infância, evidenciando que a ocorrência da aprendizagem se dá a partir da reorganização interna, pois "[...] O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (Piaget, 1976, p. 32).

Na perspectiva de um outro pensador, Lev Vygotsky, a dimensão social é acrescentada como elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo, com o aprendizado começando no plano interpsicológico, com as interações entre os pares e os objetos de conhecimento, e posteriormente passa para o nível individual, intrapsicológico (Vygotsky, 1984).
Nesse caminho, a mediação pedagógica assume a centralidade na construção dos saberes escolares, uma vez que o professor, ao organizar situações de ensino, possibilita que o estudante avance para novas conquistas, indo além do que conseguiria realizar sozinho.
Essa concepção reforça a importância do ambiente escolar como espaço de interações signifcativas e intencionalmente planejadas, podendo afrmar que

Em síntese, as teorias de Lev Vygotsky oferecem uma base sólida para a criação de práticas educativas que valorizam a interação social e a mediação como pilares do desenvolvimento cognitivo. A aplicação dessas teorias no contexto escolar pode levar a um aprendizado mais signifcativo e adaptado às necessidades dos alunos, desde que haja um esforço conjunto de educadores, gestores e formuladores de políticas para integrar esses princípios nas práticas pedagógicas diárias [...] (Silva et. al, 2024, p. 7).

Considerando a percepção freireana, a

aprendizagem assume um aspecto crítico e emancipatório, no qual o ensino não é sinônimo de transferência de conteúdos, mas é um ato em que se criam condições para que o educando produza e reconstrua o conhecimento. Esse entendimento dialoga diretamente com a prática psicopedagógica institucional, pois exige que o ensino esteja articulado à realidade do estudante, respeitando seus saberes prévios e sua historicidade (Freire, 1996).

Sob essa ótica, aprender e não aprender se diferem do que se conhece por capacidade intelectual do discente, sinalizando que a falta de acesso ao currículo pode estar relacionada às barreiras pedagógicas, metodológicas, atitudinais, relacionais ou espaciais, com a Psicopedagogia escolar adotando essa postura, imbuída por uma visão sistêmica, que busca compreender tais entraves não como déficits individuais, mas como fenômenos que emergem da interação entre sujeito e contexto.

Assim, a atuação psicopedagógica fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem é dinâmica e processual, o que demanda planejamento, mediação qualificada e articulação entre a teoria e a prática, considerando as dimensões técnica, humana e política do ensino (Candau, 2014), reconhecendo que o estudante é um sujeito ativo, dotado de potencialidades, contribuindo para que a escola supere uma visão reducionista das dificuldades de aprendizagem e passe a investir em estratégias que favoreçam a construção significativa do conhecimento.

Dessa maneira, os fundamentos teóricos que sustentam a Psicopedagogia escolar oferecem subsídios para compreender os processos de aprendizagem em sua complexidade, constituindo base para a identificação, prevenção e superação dos obstáculos que impedem o sucesso, a qualidade e a equidade educacional.

Considerando que as interferências que emergem do ambiente escolar, relacionadas à não aprendizagem no contexto do ensino regular, constituem fenômeno recorrente na educação comum brasileira diante da garantia do acesso e permanência de todos nas escolas públicas (Brasil, 1996), exige-se que tais dificuldades sejam ultrapassadas, com a escola assumindo para si a responsabilidade de assegurar aos estudantes a apreensão dos conhecimentos curriculares.

> [...] no eixo escola, o objetivo é apresentar a educação como direito para todos e que para usufruí-lo ou assegurá-lo é necessário que haja uma rede articulada, visando à inserção e permanência [...] na escola, suas dificuldades e potencialidades, seus interesses e necessidades (Pinto; Santiago, 2012, p. 87).

Com isso, a Psicopedagogia institucional propõe uma análise ampliada que considere os fatos internos e externos ao processo de aprendizagem, não compreendendo como responsabilidade do educando a existência desses fatores, mas percebendo-os como manifestações que sinalizam a necessidade de revisão das práticas pedagógicas e das condições oferecidas por esses espaços para acontecer a aquisição e a construção dos saberes.

Nesse contexto, torna-se importante detectar o interesse do educando no conteúdo apresentado, trazendo metodologias significativas atreladas ao currículo e à mediação adequada, com o psicopedagogo atuando nesse momento, pois esse profissional "[...] conhece, avalia e gera diagnósticos dos processos de aprendizagem dentro da escola [...]" (Nepomocemo, 2020, p. 1), auxiliando na resolução dos problemas ao indicar caminhos para a efetivação do aprendizado de todos os estudantes.

Além disso, a análise psicopedagógica, como citado anteriormente, considera as três dimensões da prática educativa: técnica, humana e política, sendo que a primeira refere-se à organização de ensino, definindo objetivos, seleção de conteúdos, estratégias e avaliação. A dimensão humana relaciona-se às interações e ao vínculo afetivo estabelecido entre docentes e discentes, elemento imprescindível para a construção de um ambiente favorável ao aprendizado, enquanto que a dimensão política envolve o compromisso da escola com a equidade e com a democratização do saber (Candau, 2014).

Por esse motivo, na avaliação do psicopedagogo institucional, o foco não se restringe ao estudante, mas amplia-se para o sistema escolar na totalidade, buscando compreender como a instituição organiza o ensino, como interpreta o fracasso escolar e quais estratégias adotar para

enfrentar as dificuldades, com um olhar sistêmico que contribui para deslocar a lógica da culpabilização, promovendo práticas inclusivas.

Consequentemente, identificar as dificuldades de aprendizagem no ensino regular implica reconhecer que a ausência da apreensão do conhecimento escolar pode ser resultado de um conjunto de fatores que transcendem o sujeito. Assim sendo, a Psicopedagogia, ao assumir uma postura investigativa e colaborativa, favorece a construção de intervenções preventivas e formativas, fortalecendo a função social da escola como espaço de desenvolvimento integral e acesso democrático aos saberes acadêmicos.

Logo, a atuação do psicopedagogo na escola favorece o educando quanto ao acesso do currículo e sua permanência qualificada nesse lócus, contribuindo com a compreensão de que a ação educativa é um fenômeno que envolve diferentes aspectos do desenvolvimento humano, entre eles o cognitivo, emocional, social e cultural.

Nessa ótica, a Psicopedagogia procura compreender a origem do fracasso escolar analisando as condições individuais dos estudantes e da instituição na qual ele se encontra matriculado (Bossa, 2007), realizando as prevenções para que o insucesso acadêmico não seja algo costumeiro no ensino regular, acompanhando as práticas pedagógicas e propondo reflexões junto à equipe docente. Destaca-se que expressar os conflitos na relação do sujeito com o saber compreende o entendimento de que o conhecimento é apresentado a partir de diferentes concepções, representações e significados.

Nas relações que o psicopedagogo estabelece entre professor, estudante e currículo, o ensino é tomado como uma atividade intencional que visa promover não uma assimilação pacífica dos conteúdos acadêmicos, mas uma construção dinâmica e ativa dos conteúdos culturais do mundo em que o sujeito se encontra (Libâneo, 1994). Esse fato se coloca como sendo importante quando os objetivos, métodos e avaliações não dialogam com as necessidades dos discentes, podendo gerar exclusões simbólicas e desmotivação estudantil.

Essa concepção fortalece a atuação psicopedagógica colaborativa, pois evidencia que intervenções adequadas e planejadas podem potencializar o avanço do educando. O trabalho institucional, portanto, não se restringe ao atendimento individual, mas se expande para a formação docente e para a reorganização das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à efetividade, respeito, autonomia e compromisso ético na formação integral do estudante, levando o psicopedagogo a atuar na promoção da escuta qualificada e reflexão coletiva, favorecendo as relações pedagógicas amparadas pela humanização, rompendo com os rótulos estigmatizados, construindo estratégias inclusivas que garantam o direito à aprendizagem.

A atuação do psicopedagogo é permeada pelos fundamentos teóricos acerca dos conceitos de aprendizagem, levando-a a ser concebida como um campo interdisciplinar que se articula com outras áreas da ciência, ampliando as relações e vivências experienciadas pelos educandos nos meios em que ele vive e convive (Abpp, 2019).

Conclui-se que o psicopedagogo ao atuar de maneira colaborativa com a comunidade escolar, fundamentado em suas ações de forma teórica e consciente, contribui significativamente para transformar a escola em um meio equitativo e comprometido com o sucesso acadêmico de todos os educandos, proporcionando a todos os escolares uma formação contínua, libertadora e humanizada, distante da segregação educacional e dos impedimentos que podem surgir para a concretização de um ensino qualificado e eficiente.

CONCLUSÃO

Ao analisar a finalidade da atuação do psicopedagogo no contexto escolar, é possível observar como a Psicopedagogia, ao ser inserida na instituição de ensino regular, pode contribuir para a identificação, prevenção e superação dos obstáculos que impedem o acesso ao currículo, compreendendo que a aprendizagem é um fenômeno complexo e multidimensional, que ultrapassa explicações centradas exclusivamente nas capacidades individuais dos estudantes. Isso porque a Psicopedagogia não foca nas dificuldades acadêmicas dos educandos e, embora as considere, essa área da

ciência possui interesse nas potencialidades desses sujeitos, proporcionando novos caminhos para poderem superar barreiras que impedem os estudantes de acessarem o currículo escolar. Os referenciais utilizados nesta pesquisa evidenciaram que aprender envolve processos diversificados, sendo resultado das interações estabelecidas entre o sujeito e o meio, constatando-se que o conhecimento é construído de maneira ativa, mediada socialmente e impregnada de sentido histórico e cultural. Assim, ao não conquistar a aprendizagem, o estudante não pode ser concebido como um ser incapaz, mas como um sujeito que enfrenta barreiras pedagógicas, metodológicas, atitudinais ou estruturais, que devem ser observadas e superadas pela instituição escolar. Demonstra-se, a partir dos fundamentos bibliográficos, que o psicopedagogo pode atuar de forma institucional e colaborativa, contribuindo significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é preciso que se reflita acerca das estratégias preventivas e interventivas, como o acompanhamento do planejamento docente, a análise das avaliações, a promoção de formação continuada e a mediação entre os elementos que constituem o ato de aprender.

Evidencia-se que a Psicopedagogia, quando articulada às dimensões técnica, humana e política da educação, potencializa a construção de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com a equidade. O deslocamento da lógica da culpabilização individual para uma perspectiva de corresponsabilidade institucional representa um avanço significativo na compreensão do fracasso escolar e na promoção do sucesso acadêmico.

Finalizando, salienta-se que a presença do psicopedagogo no ensino regular não se configura como ação pontual ou reparadora, mas como intervenção preventiva, reflexiva e transformadora. Ao contribuir para a eliminação de barreiras curriculares e para a valorização das potencialidades dos educandos, a Psicopedagogia reafirma o compromisso ético da escola com o direito à aprendizagem e com a formação integral dos sujeitos. Dessa forma, se fortalece a concepção de educação como prática social emancipatória, capaz de promover o desenvolvimento, a criticidade e a participação do sujeito de modo ativo na sociedade, a fim de que o meio se beneficie com os conhecimentos que o estudante adquire, amplia e constrói durante sua trajetória escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andrei dos Reis. MORAIS, Pauliane Aparecida de. O Processo de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Didática e da Psicologia da Educação. caderno de diálogos. 2023. Disponível em: https://periodicos.faculdadefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/downloa d/107/60/320 Acesso em: 16 fev. 2026.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPP). Diretrizes da Formação de Psicopedagogos no Brasil. 2019. Disponível em: http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html. Acesso em: 17 fev. 2026.

BOSSA, Nadia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática. 4 ed. Porto Alegre: Artmed. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Didática em Questão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

CLARO,Genoveva Ribas. Fundamentos da Psicopedagogia. Curitiba: InterSaberes, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.,

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. 1976. 4º ed. Rio de Janeiro

Vygotsky, Lev Semionovitch. Mind In Society: The Evelopmentofhigherpsychological Processes. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

NEPOMOCENO, Taiane Aparecida Ribeiro. O Psicopedagogo No Contexto Escolar E O Processo De Aprendizagem, Qual A Relação? Revista Educação Pública, v. 20, nº 47, 8 de dezembro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/47/o-psicopedagogo-no-contexto-esc olar-e-o-processo-de-aprendizagem-qual-a-relacao Acesso em: 12 fev. 2026.

PINTO, Katia Mariás. SANTIAGO, Ana. Conexão do Desejo à Escola: 'Não Quero Saber Disso' ao 'O que Posso Saber Disso'. In. PEREIRA, Marcelo R. (Orgs). A Psicanálise Escuta a Educação: 10 Anos Depois. Belo Horizonte, Mg: Fino Traço/ FAPEMIG, 2012.

SILVA, Cliciano Vieira da; SANTOS, Andreza de Oliveira Franco; CABRAL, Gladys Nogueira; MONTEIRO, Gabriela Clotilde dos Santos; SILVA, Karen Karoline Cordeiro. Estudo Sobre a Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky. Boca Raton: Must University, [s.d.]. 2024. Disponível em: https://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue7/Ser-10/D2907102227.pdf Acesso em: 17 fev. 2026.

RACISMO ESTRUTURAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: AFRICANIDADE, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE DECOLONIALIDADE

CRISTIANE SEVERO BASTOS

RESUMO
Este artigo analisa o racismo estrutural nas escolas municipais de São Paulo a partir do cotidiano de estudantes e professores, compreendendo que ele se manifesta não apenas em situações explícitas, mas também em silêncios, ausências e escolhas curriculares que frequentemente passam despercebidas. Nesse contexto, a marginalização da africanidade vai além da simples ausência de conteúdos, evidenciando-se na valorização desigual de determinados saberes em detrimento de outros, muitas vezes tratados de forma superficial ou ignorados. O estudo investiga como temas como a história da África, costumes, religiosidade de matriz africana, musicalidade afro-brasileira e produções literárias africanas e afro-brasileiras são abordados — ou negligenciados — tanto nas diretrizes da rede municipal quanto nas práticas pedagógicas, buscando compreender como esses conteúdos se concretizam (ou não) no cotidiano escolar, nas falas docentes, nos materiais didáticos e nas experiências discentes. De caráter qualitativo, a pesquisa articula revisão teórica, análise documental, observação de práticas e escuta de relatos escolares, com foco especial em estudantes das periferias, cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades sociais, raciais e territoriais. Os resultados indicam que muitos estudantes negros ainda não se veem representados no ambiente escolar, situação evidenciada pela ausência de referências positivas, pela fragilidade de projetos voltados à temática racial e pelas dificuldades de aprofundamento por parte de alguns professores, o que contribui para a perpetuação de desigualdades históricas enraizadas no período da escravidão e impacta tanto o desempenho escolar quanto a construção identitária desses jovens. Diante disso, o artigo propõe a educação decolonial como caminho possível de transformação, ao defender a valorização da africanidade em suas múltiplas expressões e a construção de uma escola mais representativa, capaz de reconhecer saberes, dar visibilidade a diferentes histórias e formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo estrutural; Africanidade; Literatura afro-brasileira; Educação decolonial; Periferia.

ABSTRACT
This article examines structural racism in municipal schools in São Paulo through the everyday experiences of students and teachers, understanding that it manifests not only in explicit situations but also in silences, absences, and curricular choices that often go unnoticed. In this context, the marginalization of African heritage goes beyond the mere lack of content, revealing itself in the unequal valorization of certain forms of knowledge while others are overlooked or treated superficially. The study investigates how topics such as African history, customs, African-based religions, Afro-Brazilian musical traditions, and African and Afro-Brazilian literary productions are addressed—or neglected—both in municipal guidelines and in classroom practices, seeking to understand how these contents are (or are not) brought to life in the school routine, in teachers' discourse, instructional materials, and students' experiences. Qualitative in nature, the research combines theoretical review, document analysis, observation of pedagogical practices, and careful listening to everyday school narratives, with particular attention to students from peripheral areas whose trajectories are shaped by social, racial, and territorial inequalities. The findings reveal that many Black students still do not see themselves represented in the school environment, a condition reflected in the lack of positive references in textbooks, the fragility of initiatives addressing racial issues, and the difficulty some teachers face in approaching these themes in depth. As a result, historical inequalities rooted in the period of slavery are perpetuated, affecting not only academic performance but also the construction of students' identities. In light of this, the article points to decolonial education as a con-

crete path for transformation, emphasizing the importance of valuing African heritage in its multiple expressions—literature, music, history, and cultural traditions—and of building a more inclusive and representative school environment that recognizes diverse forms of knowledge, gives visibility to different histories, and fosters the development of critical, self-aware individuals capable of transforming society.

KEYWORDS: Structural racism; Africanness; Afro-Brazilian literature; Decolonial education; Periphery.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutural, no contexto brasileiro, não pode ser compreendido como um fenômeno pontual ou restrito a atitudes individuais. Trata-se de uma forma histórica e persistente de desigualdade que atravessa instituições, organiza relações sociais e se materializa de maneira profunda no sistema educacional. Como aponta Marilena Chauí (2018), o racismo não se limita ao campo das intenções ou do preconceito explícito; ele se inscreve nas normas, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na própria cultura escolar, produzindo efeitos cumulativos que, ao longo do tempo, contribuem para a marginalização de populações historicamente oprimidas.

Nas escolas municipais de São Paulo, essa dinâmica se torna visível — e, muitas vezes, naturalizada — na baixa representatividade da história, da cultura e da literatura afro-brasileira e africana. Em contraste, observa-se a predominância de narrativas eurocêntricas que, ao se apresentarem como universais, acabam por silenciar outras matrizes culturais e epistemológicas. Esse desequilíbrio não apenas empobrece o processo educativo, mas também interfere diretamente na forma como estudantes, especialmente os negros, constroem suas referências, identidades e sentidos de pertencimento.

Embora a educação formal possua um reconhecido potencial transformador, sua efetividade depende das escolhas pedagógicas que orientam o cotidiano escolar. Nesse sentido, a adoção de perspectivas decoloniais revela-se fundamental, pois propõe não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas a revisão crítica das bases que sustentam o conhecimento escolar. Valorizar a africanidade, discutir a escravidão para além de uma abordagem superficial e refletir sobre suas permanências no presente são movimentos essenciais para a construção de uma educação mais justa e significativa.

A promulgação da Lei 10.639/2003 representou um avanço importante ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. No entanto, sua implementação ainda enfrenta entraves significativos, como a formação docente insuficiente para o trabalho com as relações étnico-raciais, a escassez de materiais pedagógicos adequados e, não raramente, resistências de ordem cultural e institucional. Conforme destaca Kabengele Munanga (2019), a escola pode, paradoxalmente, atuar como espaço de reprodução do racismo estrutural ao silenciar a história e as contribuições da população negra, reforçando processos de invisibilidade e desigualdade.

Essa problemática se torna ainda mais evidente quando se observa a realidade de estudantes das periferias urbanas, majoritariamente negros, que frequentemente não se reconhecem nos conteúdos escolares. A ausência de representatividade em livros didáticos, projetos culturais e práticas pedagógicas contribui para o distanciamento entre o estudante e a escola, afetando não apenas seu desempenho, mas também sua autoestima e sua construção identitária.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe analisar de que maneira o racismo estrutural se manifesta nas práticas e nos currículos das escolas municipais de São Paulo, buscando, ao mesmo tempo, apontar caminhos possíveis de transformação. Defende-se a integração de uma educação decolonial que valorize a africanidade e incorpore, de forma consistente, a literatura afro-brasileira e africana como instrumentos fundamentais no enfrentamento da invisibilidade cultural e no fortalecimento das identidades étnico-raciais. Mais do que cumprir uma exigência legal, trata-se de construir uma escola que reconheça, represente e dialogue com a diversidade que a constitui.

RACISMO ESTRUTURAL E SUPREMACIA BRANCA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE

SÃO PAULO

O racismo estrutural, no interior das escolas municipais de São Paulo, não se apresenta apenas em episódios explícitos de discriminação, mas se manifesta de forma silenciosa, contínua e profundamente enraizada nas práticas, nas rotinas e nas escolhas que organizam o cotidiano escolar. Ele atravessa o currículo, orienta prioridades institucionais e influencia as relações pedagógicas, muitas vezes sem ser percebido como problema. Trata-se, portanto, de um fenômeno que vai além das relações interpessoais, constituindo-se como parte de uma lógica histórica que naturaliza desigualdades e contribui para a marginalização da população negra, especialmente de estudantes das periferias urbanas.

Nessa perspectiva, compreender o racismo exige deslocar o olhar das atitudes individuais para as estruturas que sustentam e reproduzem essas desigualdades. Como destaca Kabengele Munanga (2019), o racismo estrutural não é fruto de ações isoladas, mas da permanência de uma lógica social que invisibiliza a população negra e perpetua hierarquias historicamente construídas. Na escola, essa lógica se revela tanto no que é ensinado quanto no que é omitido — nos conteúdos privilegiados, nos autores selecionados, nas narrativas legitimadas e nos silêncios que se tornam rotina.

Essa dinâmica está profundamente associada à supremacia branca, entendida como um sistema de valores que define o que é considerado conhecimento legítimo, cultura relevante e referência universal. Ao discutir a construção histórica da "brancura", David Roediger (1991) evidencia como essa categoria foi socialmente construída para sustentar hierarquias raciais e legitimar processos de exploração e exclusão. No espaço escolar, essa herança se expressa na centralidade de autores eurocêntricos, na escassez de referências afro-brasileiras e africanas e na repetição de práticas pedagógicas que, mesmo sem intenção explícita, acabam reforçando desigualdades raciais.

Além disso, a permanência desse cenário é favorecida por mecanismos sutis de negação e defesa. Como analisa Robin DiAngelo (2018), a chamada "fragilidade branca" atua como uma barreira que dificulta o reconhecimento do racismo como problema estrutural, permitindo que práticas discriminatórias se perpetuem sem questionamento. No cotidiano escolar, isso se traduz no desconforto em abordar o tema, na tendência de tratar episódios de racismo como exceções e na dificuldade de reconhecer que a própria instituição pode reproduzir desigualdades.

Os efeitos dessa invisibilidade não são abstratos — eles impactam diretamente a trajetória escolar dos estudantes negros. Quando não se veem representados nos livros, nas aulas ou nos projetos, muitos passam a questionar o valor de suas próprias histórias, culturas e identidades. Como afirma Djamila Ribeiro (2018), negar a história e a cultura de um povo é negar sua existência simbólica e política. Na prática, isso se materializa em pequenas situações do dia a dia: a ausência de referências positivas, a desvalorização de produções culturais negras, comentários discriminatórios naturalizados e a superficialidade com que temas raciais são abordados, muitas vezes restritos a datas comemorativas.

Diante disso, torna-se evidente que o racismo estrutural nas escolas não pode ser reduzido a casos isolados, pois está profundamente imbricado nas formas de ensinar, avaliar e conviver. Reconhecer essa dimensão é um passo essencial para transformar a escola em um espaço comprometido com a equidade, com o reconhecimento da diversidade e com a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

AFRICANIDADE BRASILEIRA: HISTÓRIA, COSTUMES, RELIGIOSIDADE E LITERATURA HISTÓRIA E ESCRAVIDÃO

A escravidão africana no Brasil não pode ser apreendida unicamente como um sistema econômico de exploração da força de trabalho; ela constituiu um projeto social, político e epistemológico estruturante, cujas marcas atravessam gerações e se manifestam nas desigualdades raciais, nas hierarquias sociais e nos modos pelos quais diferentes grupos são reconhecidos, representados ou invisibilizados na sociedade brasileira. Esses efeitos não se encerram no passado histórico, mas se atualizam continuamente nas práticas sociais, nas relações institucionais e, de forma particularmente significativa, no cotidiano escolar — onde se expressam nas escolhas curriculares, nos silêncios

pedagógicos, nas lacunas de materiais didáticos e nas formas de interação entre alunos, professores e saberes.

O racismo estrutural, portanto, não é um conceito abstrato, mas uma dinâmica histórica que permeia as instituições educacionais. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reconhece a necessidade de enfrentar tais mecanismos por meio de instrumentos normativos específicos. O Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação da SME estabelece diretrizes claras para que as escolas se tornem ambientes seguros, acolhedores e pedagógicos no enfrentamento das desigualdades raciais. Entre seus princípios orientadores estão o reconhecimento da diversidade étnico-racial como elemento fundamental da formação cidadã, a promoção de práticas antirracistas no cotidiano escolar e a responsabilização institucional diante de violações pautadas em discriminação racial. Ao explicitar que "toda forma de racismo ou discriminação deve ser identificada e enfrentada por meio de ações educativas, preventivas e reparadoras" (SME-SP, Protocolo), o documento desloca a escola da posição de mero transmissor de conteúdos para a condição de agente ativo na produção de uma cultura escolar plural, crítica e sensível às desigualdades.

Esse posicionamento normativo da SME encontra ressonância no debate sobre currículo antirracista, entendido não como um conjunto de conteúdos adicionais, mas como uma reconfiguração epistemológica do currículo. Um currículo antirracista implica questionar quais saberes são legitimados, por quais razões e em função de quais estruturas de poder; envolve a centralidade das narrativas e contribuições de povos historicamente marginalizados e o reconhecimento explícito de que a história e as culturas afrodescendentes não são complementares ou periféricas, mas constitutivas do Brasil. Nesse sentido, o currículo antirracista propõe reordenar a organização do conhecimento escolar de modo que este reflita a diversidade cultural, social e racial da população, contribuindo para a construção de identidades plenas e o fortalecimento do sentimento de pertencimento coletivo.

A história brasil africana é, portanto, inseparável de processos de resistência. Ao longo da escravidão e após a abolição formal, descendentes de africanos construíram e preservaram repertórios culturais que desafiaram o apagamento — em formas como a música, o samba, a capoeira, a religiosidade, a oralidade e outras expressões de sociabilidade comunitária —, constituindo saberes carregados de significado ético, estético e político. Esses saberes, que Kabengele Munanga (2019) caracteriza como epistemologias válidas e produtivas de mundo, não apenas resistiram às tentativas de desumanização, mas se tornaram constitutivos da identidade cultural brasileira.

Quando a escola ignora, superficializa ou folcloriza essas expressões, ela reproduz hierarquias culturais que desvalorizam saberes afro-brasileiros e legitima, de forma velada, a lógica de exclusão racial. A inclusão descentralizada ou pontual dessas temáticas, sem articulação crítica com o currículo formal, não altera as estruturas que mantêm esses saberes em posições periféricas dentro da organização do conhecimento escolar. É por isso que um currículo antirracista exige mais do que atividades esporádicas: ele exige a transformação da cultura escolar, a formação contínua de docentes em práticas antirracistas e a articulação de saberes afrodescendentes como eixos que atravessam diferentes áreas do conhecimento.

Nesse movimento, o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação da SME atua como instrumento de apoio institucional para a materialização de práticas antirracistas, pois orienta ações pedagógicas, formativas e de gestão que enfrentam tanto o racismo explícito quanto as formas sutis de discriminação e invisibilização. Ao explicitar mecanismos de identificação, registro e intervenção diante de situações discriminatórias, o Protocolo oferece às escolas um referencial prático para tornar o enfrentamento ao racismo uma dimensão cotidiana da vida escolar — não apenas em casos isolados, mas como parte integrante da cultura pedagógica e da organização didática.

Dados demográficos reforçam a urgência desse enfrentamento. Em São Paulo, pessoas pretas e pardas representam uma proporção significativa da população, e o crescimento do número de estudantes

negros na rede municipal evidencia a necessidade de práticas educacionais que dialoguem com essa composição social. Para que essa diversidade se traduza em equidade, o currículo antirracista deve operar como dispositivo de reconhecimento, legitimação e valorização dos saberes afro-descendentes, contribuindo para que os estudantes se percebam como sujeitos de suas histórias e agentes protagonistas de seu processo educativo. A formação docente contínua — orientada pelo Protocolo e pelos princípios do currículo antirracista — é condição necessária para que educadores identifquem e enfrentem mecanismos de exclusão naturalizados, desenvolvendo práticas pedagógicas que promovam justiça epistêmica e representatividade cultural. Ao integrar saberes afro-brasileiros e africanos de forma crítica, transversal e consistente ao currículo, a escola não apenas amplia o repertório de todos os alunos, mas contribui para a construção de uma educação sensível à diversidade, capaz de desnaturalizar hierarquias raciais, fortalecer identidades e promover relações mais justas. A escola pública, nesse sentido, torna-se um espaço de reconhecimento, diálogo e resistência, capaz de responder às demandas do presente e de formar sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e aptos a atuar de maneira ética e transformadora na sociedade. A efetivação do Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação e a construção de um currículo antirracista articulado representam passos indispensáveis para que a educação cumpra seu papel emancipatório, contribuindo para a construção de um país mais justo, equitativo e plural.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A literatura afro-brasileira e africana não pode ser compreendida apenas como um espaço de fruição estética ou de leitura de entretenimento; ela constitui, antes, um território estratégico de disputa cultural, memória e identidade, sendo capaz de transformar a percepção de mundo dos estudantes ao oferecer representações históricas e sociais que desafam narrativas hegemônicas. Como enfatiza Chimamanda Ngozi Adichie (2009), “as histórias que contamos ou ouvimos moldam a forma como vemos o mundo”, evidenciando que a ausência ou marginalização de narrativas negras no currículo escolar não é neutra, mas contribui para a naturalização de hierarquias sociais e culturais que reforçam desigualdades e invisibilizam grupos historicamente oprimidos. Nesse sentido, ler obras de autoras como Carolina Maria de Jesus (1960) e Conceição Evaristo (2016), ou de autores como Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) e Mia Couto (1998), permite aos estudantes acessar experiências de resistência, reinvenção e sobrevivência, ao mesmo tempo em que reconhecem a agência e a complexidade de sujeitos historicamente invisibilizados, rompendo com estereótipos que os reduzem a papéis passivos na narrativa social. O Currículo Antirracista da SME-SP recomenda que essas obras sejam incorporadas de forma contínua, sistemática e transversal, garantindo que a literatura afro-brasileira e africana não seja tratada como complemento ou exceção, mas como elemento estruturante do processo de ensino, capaz de promover uma experiência crítica, refexiva e de fortalecimento identitário.

Mais do que reconhecimento simbólico, a literatura afro-brasileira e africana atua como instrumento pedagógico de combate ao racismo estrutural, oferecendo aos estudantes ferramentas cognitivas e afetivas para compreender e questionar relações de poder historicamente naturalizadas. Práticas como rodas de leitura temáticas, ofcinas de produção e reescrita narrativa, projetos interdisciplinares que integrem história, artes e literatura, e análise crítica de estereótipos presentes em obras literárias tradicionais permitem que os alunos reconheçam como narrativas podem reproduzir ou contestar desigualdades sociais, estimulando habilidades de interpretação crítica, empatia e argumentação ética. Por exemplo, ao comparar o relato autobiográfco de Carolina Maria de Jesus com trechos de autores eurocêntricos do mesmo período, os estudantes podem perceber como a literatura refete contextos sociais desiguais e como determinadas vozes foram historicamente silenciadas, promovendo refexão sobre a importância de reconstruir e reconhecer múltiplas perspectivas. O Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação da SME-SP reforça que cabe às

escolas garantir que essas vozes ocupem espaço central no currículo, estruturando práticas pedagógicas que promovam equidade, protagonismo estudantil e a construção de uma identidade crítica e afrmativa. Isso implica, entre outras ações, criar projetos que conectem literatura, memória e cultura local, incentivar produções autorais dos estudantes inspiradas em saberes afro-brasileiros e africanos, promover debates sobre representações e estereótipos e articular a literatura com outras linguagens e expressões culturais, como música, dança e oralidade. Nesse contexto, a literatura deixa de ser mero conteúdo escolar e passa a constituir um instrumento potente de transformação social, capaz de fortalecer vínculos identitários, ampliar a consciência crítica de todos os estudantes e contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e decolonial.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL E RECONHECIMENTO EPISTÊMICO

A educação decolonial transcende a simples inclusão de conteúdos afro-brasileiros ou africanos no currículo; ela constitui uma transformação epistemológica, pedagógica e ética, que desafa a hegemonia histórica do conhecimento eurocêntrico e reivindica a legitimidade de saberes historicamente marginalizados. Walter Mignolo (2011) enfatiza que a decolonialidade não se limita à incorporação de novos conteúdos, mas exige a reorganização da forma como o conhecimento é construído, transmitido e validado, reconhecendo epistemologias subalternas como legítimas e essenciais à compreensão do mundo. Bell hooks (1994) reforça que uma educação crítica e transformadora deve permitir que os estudantes negros se vejam como sujeitos ativos, capazes de produzir conhecimento e interpretar sua realidade a partir de suas próprias experiências culturais e sociais. Paulo Freire (1996) complementa que o processo educativo deve ser dialógico e problematizador, promovendo consciência crítica, autonomia e protagonismo, e rompendo com a reprodução passiva de saberes hierarquicamente estruturados.

No contexto escolar, essa perspectiva implica a adoção de práticas pedagógicas que valorizem experiências locais, saberes periféricos e expressões culturais afrobrasileiras e africanas, consolidando protagonismo, autoestima e senso de pertencimento nos estudantes. Tais práticas possibilitam que todos compreendam a complexidade das relações sociais e raciais, desenvolvendo habilidades críticas e éticas para questionar estruturas de desigualdade historicamente naturalizadas. O Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação da SME-SP orienta que a escola se comprometa com a implementação de ações contínuas e sistemáticas, garantindo que a prevenção ao racismo e à xenofobia esteja incorporada à rotina escolar, articulada ao currículo formal e orientada por formação docente contínua e refexiva.

Exemplos concretos da aplicação de uma pedagogia decolonial incluem a criação de ofcinas culturais integradas que articulem música, dança, capoeira e oralidade afrobrasileira, promovendo o reconhecimento da cultura como instrumento de resistência e memória coletiva; projetos de pesquisa e documentação de histórias e memórias comunitárias, fortalecendo a conexão entre estudantes e territórios; análises críticas de representações raciais em livros didáticos, flmes, mídias digitais e peças teatrais, incentivando a leitura crítica e a refexão ética; e debates sobre lideranças negras históricas e contemporâneas, contextualizando fguras como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e Marielle Franco no cotidiano e nas realidades locais dos estudantes. Tais práticas demonstram que a educação decolonial não é apenas teórica, mas se materializa na construção de experiências signifcativas que articulam conhecimento acadêmico, vivências culturais e memória social.

Além disso, atividades de reescrita narrativa, produções autorais e projetos interdisciplinares que conectem literatura, história, artes e ciências sociais permitem que os estudantes compreendam como as desigualdades estruturais se reproduzem em diferentes esferas da sociedade, ao mesmo tempo em que percebem suas próprias identidades como instrumentos de resistência e transformação social. A implementação dessas práticas fortalece a consciência crítica e o senso de agência dos estudantes, permitindo-lhes reconhecer e questionar

mecanismos de exclusão racial e cultural. Achille Mbembe (2015) argumenta que a educação decolonial deve operar como espaço de descolonização mental e epistemológica, rompendo com narrativas hegemônicas e criando condições para a emergência de múltiplas vozes, experiências e formas de conhecimento.

O Currículo Antirracista da SME-SP reforça que essas práticas não devem ser pontuais ou simbólicas, mas integradas transversalmente a todas as disciplinas, promovendo o reconhecimento contínuo da diversidade cultural e racial dos estudantes. Segundo o protocolo, a escola deve articular atividades que conectem literatura afrobrasileira e africana, história local, expressões artísticas, música, capoeira e oralidade, proporcionando experiências signi fcativas de aprendizado que fortaleçam identidade, pertencimento e protagonismo estudantil.

A formação docente, nesse contexto, torna-se central: é necessário que educadores recebam orientação continuada para identi fcar e enfrentar práticas pedagógicas que naturalizam estereótipos raciais, desenvolver estratégias inclusivas e problematizar criticamente conteúdos e práticas consolidadas, transformando o espaço escolar em território de justiça social, produção plural de conhecimento e valorização cultural.

Ao consolidar a educação decolonial como eixo pedagógico estruturante, a escola cumpre um papel decisivo na formação de sujeitos críticos, conscientes de suas identidades e aptos a compreender e intervir eticamente no mundo, promovendo não apenas aprendizado acadêmico, mas também cidadania, empoderamento e transformação social. Integrar epistemologias marginalizadas, experiências culturais locais e narrativas afro-brasileiras e africanas ao currículo não é apenas uma medida pedagógica, mas uma estratégia de reparação histórica, justiça social e fortalecimento identitário, criando condições para que todos os estudantes desenvolvam consciência crítica, empatia e protagonismo, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Repensar a educação municipal a partir da perspectiva decolonial exige uma transformação estrutural, epistemológica e cotidiana das práticas pedagógicas, indo além da simples revisão de conteúdos ou da inserção de temáticas étnico-raciais de forma pontual. Trata-se de reconhecer que muitos estudantes negros, indígenas e periféricos atravessam anos de escolarização sem se ver representados de forma positiva nos livros didáticos, nas aulas, nos projetos pedagógicos ou nos exemplos apresentados em sala de aula, situação que impacta diretamente o engajamento acadêmico, a autoestima e o senso de pertencimento. Paulo Freire (1996) já alertava que a educação que não dialoga com a realidade concreta dos educandos tende a reproduzir desigualdades e naturalizar relações de poder, enquanto bell hooks (1994) destaca que ambientes escolares que reconhecem e valorizam experiências culturais diversas promovem o engajamento crítico e o fortalecimento do protagonismo estudantil.

Nesse sentido, o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação da SME-SP estabelece diretrizes claras: cabe às escolas criar condições sistemáticas para identi fcar, prevenir e enfrentar o racismo, garantindo que a diversidade cultural e racial seja valorizada e incorporada integralmente à rotina escolar, de forma contínua e transversal. O protocolo enfatiza que a educação antirracista não se limita à celebração simbólica de datas ou à inclusão esporádica de autores negros, mas deve permear a prática pedagógica, o planejamento curricular, a organização escolar e a formação docente, transformando a experiência educativa em território de reconhecimento, empoderamento e resistência.

Na prática pedagógica, a decolonialidade se materializa por meio da valorização de saberes periféricos, tradições afro-brasileiras e africanas, e experiências culturais locais. Isso inclui atividades interdisciplinares que conectem história, literatura, artes visuais, música e dança; o fcinas culturais historicamente contextualizadas que abordem música, capoeira, contação de histórias e oralidade afro-brasileira; projetos de pesquisa e documentação de memórias comunitárias; e rodas de debate e re fexão sobre identidade, racismo, representatividade

e lideranças negras, conectando figuras históricas e contemporâneas — como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e Marielle Franco — às experiências e territórios dos estudantes. Essas práticas permitem que os alunos compreendam a estrutura das desigualdades, reconheçam as hierarquias de poder presentes nas narrativas hegemônicas e percebam suas próprias identidades como instrumentos de resistência e transformação social.

Além disso, a produção autoral e a reescrita de narrativas possibilitam que os estudantes expressem suas experiências, consolidando habilidades de análise crítica, criatividade e reflexão ética. Projetos interdisciplinares que relacionem literatura afrobrasileira e africana, história local e global, artes e ciências sociais permitem a problematização das desigualdades estruturais de forma concreta e contextualizada, ao mesmo tempo em que reforçam a ideia de que conhecimento e identidade não são separados, mas mutuamente constitutivos. Achille Mbembe (2015) argumenta que a decolonialidade na educação deve funcionar como um processo de descolonização mental, capaz de criar espaços de pluralidade, onde múltiplas vozes, narrativas e formas de conhecimento possam coexistir e dialogar criticamente.

O Currículo Antirracista da SME-SP reforça que tais ações devem ser contínuas, sistemáticas e estruturantes, integrando a diversidade racial e cultural a todas as etapas da aprendizagem, de forma transversal a todas as disciplinas. As orientações do currículo enfatizam a necessidade de formação docente contínua, com capacitação para identificação de práticas discriminatórias, desenvolvimento de metodologias inclusivas, problematização crítica de conteúdos hegemônicos e promoção de ambientes pedagógicos que fortaleçam a autoestima, o pertencimento e o protagonismo estudantil.

Ao implementar essas práticas, a escola não apenas cumpre com a legislação — incluindo a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana —, mas também cria condições para uma educação transformadora, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de suas identidades e aptos a intervir eticamente na sociedade. Dessa forma, a decolonialidade na educação municipal se consolida como estratégia pedagógica efetiva de transformação social e cultural: ela transforma a escola em espaço de produção de conhecimento plural, reconhecimento da diversidade e valorização de saberes historicamente marginalizados, fortalecendo a identidade de estudantes negros e periféricos e ampliando a consciência crítica de todos. Ao integrar cultura, memória, epistemologia e prática pedagógica de forma consistente e contínua, a escola passa a formar cidadãos capazes de compreender as relações de poder na sociedade, questionar desigualdades estruturais e atuar de forma ética e comprometida na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

DADOS DEMOGRÁFICOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A urgência de políticas e práticas pedagógicas antirracistas na rede municipal de São Paulo é reforçada de forma contundente pelos dados demográficos da cidade. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Censo 2022), pessoas pretas e pardas correspondem a 43,5% da população paulistana, representando um contingente expressivo e crescente que reflete a centralidade da população negra na configuração social do município. No âmbito educacional, dados da Secretaria Municipal de Educação indicam que, entre 2013 e 2023, o número de estudantes negros na rede municipal praticamente dobrou, enquanto se observou uma redução significativa de registros sem declaração de raça ou cor, evidenciando avanços na coleta e organização de informações que permitem compreender melhor a composição real do corpo discente.

Esses números não podem ser tratados como meras estatísticas; eles indicam de forma inequívoca a necessidade de que a escola ultrapasse a lógica de transmissão de conteúdos descontextualizados, privilegiando metodologias que incorporem a diversidade racial e cultural presente nas salas de aula. Como observa Conceição Evaristo (2016), a ausência de representatividade nos materiais escolares e nas práticas pedagógicas não apenas invisibiliza sujeitos historicamente marginalizados, mas também compromete a construção da identidade, autoestima e senso de pertencimento dos estudantes,

elementos centrais para a aprendizagem signifcativa. Nesse sentido, a educação não pode se restringir ao ensino de conteúdos hegemônicos; deve articular conhecimento acadêmico, experiências culturais e vivências dos estudantes, transformando-os em instrumentos de empoderamento e consciência crítica.
O Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação da SME-SP reforça que currículos, projetos e metodologias devem refetir a diversidade racial e cultural dos estudantes, garantindo que práticas pedagógicas promovam não apenas inclusão simbólica, mas protagonismo estudantil efetivo. Isso implica implementar ações concretas, como: rodas de leitura com autores e autoras negros, projetos de produção textual que dialoguem com saberes afro-brasileiros e africanos, análises críticas de representações raciais em livros, flmes e mídias, ofcinas culturais que integrem música, dança, capoeira e oralidade, e projetos de pesquisa sobre a memória e a história das comunidades locais. Essas práticas possibilitam que os estudantes percebam suas identidades como legítimas e valorizadas, compreendam as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade e desenvolvam habilidades de pensamento crítico e refexão ética.
Além disso, a implementação dessas estratégias pedagógicas tem implicações diretas na formação de todos os alunos, não apenas dos estudantes negros. Ao dialogar com múltiplas perspectivas culturais e históricas, todos os estudantes aprendem a reconhecer hierarquias de poder, desconstruir estereótipos raciais naturalizados e desenvolver empatia social, habilidades essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural. Como destaca Walter Mignolo (2011), reconhecer epistemologias historicamente marginalizadas não apenas amplia o repertório cognitivo dos estudantes, mas também fortalece a capacidade de questionamento crítico diante de narrativas hegemônicas, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira ética e consciente no mundo.
Portanto, os dados demográfcos da cidade de São Paulo não apenas evidenciam a centralidade da população negra, mas também impõem desafos e responsabilidades concretas às escolas. Transformar esses números em práticas pedagógicas signifcativas requer articulação entre currículo, formação docente, projetos interdisciplinares e metodologias inclusivas, de forma a garantir que a diversidade racial e cultural seja refetida e valorizada no cotidiano escolar, promovendo identidade, pertencimento, autoestima e consciência crítica, consolidando a educação antirracista e decolonial como estratégia estruturante para a transformação social e educativa.

CONCLUSÃO

O racismo estrutural nas escolas municipais de São Paulo manifesta-se de maneira complexa e profundamente enraizada, não se restringindo a estatísticas ou abstrações teóricas, mas tomando forma concreta no cotidiano escolar, permeando decisões curriculares, práticas pedagógicas e interações sociais. Ele se materializa nos silêncios que evitam debates sensíveis, nas lacunas e distorções dos livros didáticos, nas escolhas curriculares que privilegiam narrativas hegemônicas enquanto marginalizam saberes afrobrasileiros e africanos, e em ações docentes que, mesmo sem intenção explícita, reproduzem a invisibilidade da população negra. Esse racismo cotidiano se naturaliza por sutilezas, tornando-se parte de uma estrutura que perpetua desigualdades históricas e difculta o exercício pleno da cidadania e do protagonismo estudantil.
Para estudantes das periferias, majoritariamente negros, a experiência escolar é marcada por tensões entre sua vivência cultural rica e diversa e um currículo que frequentemente ignora ou distorce suas referências, enfraquecendo sua presença simbólica e comprometendo o desenvolvimento da identidade. Essa invisibilidade impacta não apenas a autoestima e o senso de pertencimento, mas também a percepção sobre si e sobre a sociedade, consolidando mecanismos de exclusão que têm raízes profundas na história do país. Conceição Evaristo (2016) enfatiza que a ausência de representatividade na educação formal contribui para a internalização de desigualdades e limita a capacidade de jovens negros se perceberem como sujeitos de valor e agentes de transformação social.
Os dados demográfcos e educacionais

corroboram essa análise e ao mesmo tempo indicam possibilidades de transformação. Em uma cidade onde quase metade da população se autodeclara preta ou parda, e onde o número de estudantes negros na rede municipal dobrou na última década, existe um potencial significativo para que a escola pública se torne um espaço de equidade, reconhecimento e fortalecimento identitário. Contudo, a efetivação desse potencial depende da tradução desses números em práticas pedagógicas concretas, comprometidas com a inclusão, a diversidade e a justiça social.

Nesse contexto, a educação decolonial assume papel estratégico e transformador, ao valorizar a africanidade em suas múltiplas dimensões — literatura afro-brasileira e africana, religiosidade, musicalidade, saberes periféricos e práticas culturais —, criando pontes entre passado e presente, memória e identidade, experiências individuais e consciência coletiva. Walter Mignolo (2011) ressalta que a decolonialidade exige o reconhecimento de epistemologias marginalizadas e múltiplas formas de interpretação do mundo, desafiando a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e legitimando saberes historicamente subalternizados. Quando essas narrativas são incorporadas de forma contínua, transversal e significativa ao cotidiano escolar, o estudante negro se reconhece, se afirma e desenvolve protagonismo, enquanto todos os alunos ampliam sua capacidade de leitura crítica da realidade social e histórica.

A implementação dessa perspectiva exige ações concretas e estruturadas. A formação docente contínua e centrada em práticas antirracistas é fundamental para que educadores identifquem, compreendam e enfrentem mecanismos de exclusão naturalizados, ao mesmo tempo em que desenvolvem metodologias capazes de integrar saberes historicamente marginalizados. Complementam esse esforço projetos de leitura e produção literária com autores negros, oficinas culturais que abordem música, dança e capoeira com contextualização histórica, estudos sobre lideranças negras, especialmente ligadas aos territórios dos estudantes, e espaços de diálogo sobre identidade, racismo e pertencimento. Essas práticas pedagógicas fortalecem o protagonismo estudantil, consolidam a educação decolonial como prática transformadora e garantem que a diversidade cultural seja incorporada de maneira viva e efetiva ao currículo.

Além disso, políticas públicas efetivas são imprescindíveis para assegurar materiais pedagógicos que representem a diversidade étnico-racial e para garantir a implementação consistente da Lei 10.639/2003, evitando que ela permaneça apenas no plano formal e promovendo sua efetiva concretização no cotidiano escolar. Ao trilhar esse caminho, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se transforma em território de reconhecimento, reflexão e resistência. Reconhecer a cultura negra, suas histórias e saberes é simultaneamente um ato pedagógico e político, um gesto de reparação histórica e afirmação da dignidade humana. Integrando a africanidade de forma viva, consistente e significativa ao currículo e à prática pedagógica, as escolas municipais podem formar sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e capazes de intervir eticamente na sociedade, contribuindo para a reescrita de narrativas sociais e educacionais e para a construção de um país mais justo, equitativo e inclusivo. Quando implementadas de forma contínua, sistemática e transversal, essas ações fortalecem a identidade de estudantes negros e periféricos, consolidam seu protagonismo, promovem a consciência crítica de todos os alunos sobre desigualdades estruturais e estimulam a construção de competências éticas, sociais e cidadãs. Bell hooks (1994) destaca que a educação que valoriza múltiplas perspectivas culturais desenvolve empatia, engajamento crítico e senso de pertencimento, ampliando a capacidade de todos os estudantes de atuar de maneira ética e consciente no mundo.

Portanto, enfrentar o racismo estrutural na educação municipal exige compromisso institucional, ação pedagógica transformadora, articulação curricular consistente e engajamento de toda a comunidade escolar. Ao integrar epistemologias marginalizadas, experiências culturais, diversidade racial e saberes afro-brasileiros e africanos ao cotidiano escolar, a escola se transforma em espaço de resistência, reconhecimento, valorização cultural e produção de co-

nhecimento crítico, preparando sujeitos conscientes, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

REFERÊNCIAS

Silvio Almeida. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

Kabengele Munanga. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

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

Djamila Ribeiro. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

Bell Hooks. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
Paulo Freire. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Walter Mignolo. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

Aníbal Quijano. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Marilena Chauí. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Dados da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME, 2023.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

DAIANA ARAÚJO DE MACEDO SANTOS

RESUMO
O presente estudo configura-se como uma revisão bibliográfica sobre a arte de contar histórias na educação infantil, com o objetivo de analisar sua relevância e aplicabilidade como estratégia pedagógica no processo de desenvolvimento integral das crianças. A literatura aponta que a contação de histórias vai além do entretenimento, constituindo um recurso educativo capaz de promover habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. Por meio das narrativas, as crianças têm a oportunidade de ampliar o vocabulário, aprimorar a compreensão auditiva e desenvolver a capacidade de expressão oral, enquanto assimilam conceitos abstratos de maneira lúdica e significativa. Estudos revisados indicam que a prática favorece a construção de valores, o desenvolvimento da empatia, a capacidade de cooperação e a compreensão de diferentes perspectivas, contribuindo para a formação de indivíduos socialmente conscientes. A revisão evidencia que a utilização de recursos complementares, como livros ilustrados, fantoches, dramatizações, músicas e objetos do cotidiano, intensifica a participação ativa das crianças, promovendo o engajamento, a atenção e a imaginação. Esses elementos permitem que as crianças experimentem a narrativa de forma mais concreta e sensorial, facilitando a compreensão de temas complexos e incentivando a criatividade. Além disso, a contação de histórias proporciona um espaço de interação coletiva, no qual a criança não apenas escuta, mas também contribui com suas interpretações, opiniões e experiências, fortalecendo o diálogo e a socialização. Outro ponto destacado na literatura refere-se à importância do planejamento pedagógico. Para que a contação de histórias seja efetiva, é fundamental que o educador selecione narrativas adequadas à faixa etária, considerando a diversidade cultural e as necessidades individuais das crianças. O domínio de técnicas expressivas, como entonação vocal, gestos, expressões faciais e manipulação de objetos, potencializa o impacto da narrativa e estimula a participação ativa dos alunos, tornando a experiência mais significativa e envolvente. A revisão bibliográfica também aponta que a prática da contação de histórias contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas mais amplas, como memória, atenção, pensamento crítico e capacidade de sequenciar acontecimentos. Ao explorar situações hipotéticas e personagens diversos, as crianças aprendem a resolver conflitos, tomar decisões e compreender diferentes perspectivas, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Ademais, a prática fortalece o vínculo afetivo entre educador e educando, criando um ambiente seguro e acolhedor, propício ao aprendizado. Dessa forma, a contação de histórias se consolida como uma ferramenta pedagógica multifuncional, integrando aprendizagem, criatividade e desenvolvimento socioemocional. A análise da literatura reforça que sua aplicação sistemática na educação infantil não apenas contribui para o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove a formação integral da criança, preparando-a para interagir de forma crítica e reflexiva com o mundo ao seu redor.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Educação Infantil; Revisão Bibliográfica.

ABSTRACT
This study is a bibliographic review on storytelling in early childhood education, aiming to analyze its relevance and applicability as a pedagogical strategy for children's integral development. The literature indicates that storytelling goes beyond entertainment, functioning as an educational resource that promotes cognitive, linguistic, social, and emotional skills. Through narratives, children expand their vocabulary, improve listening comprehension, and develop oral expression while engaging with abstract concepts in a playful and meaningful way. The reviewed studies highlight that storytelling fosters values, empathy, cooperation,

and the understanding of different perspectives, contributing to the formation of socially aware individuals. The use of complementary resources—such as illustrated books, puppets, dramatizations, music, and everyday objects—enhances children's engagement, attention, and imagination, making learning more interactive and concrete. Additionally, storytelling creates a space for collective interaction, encouraging dialogue, participation, and socialization. The literature also emphasizes the importance of pedagogical planning, including the selection of age-appropriate narratives and the use of expressive techniques to maximize the impact of storytelling. Furthermore, this practice contributes to the development of broader cognitive skills, such as memory, attention, critical thinking, and sequencing abilities. It also supports emotional bonding between educators and children, fostering a welcoming and safe learning environment. Thus, storytelling is consolidated as a multifunctional pedagogical tool that integrates learning, creativity, and socio-emotional development, contributing significantly to the holistic formation of children.

KEY-WORDS: Storytelling; Early Childhood Education; Bibliographic Review.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica tradicional, presente em diferentes culturas, que possui grande relevância no contexto da educação infantil. Para além do entretenimento, a narrativa desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças, favorecendo a ampliação do vocabulário, a compreensão auditiva, a criatividade e a capacidade de expressão oral. Estudos indicam que a contação de histórias também contribui para a formação de valores, o desenvolvimento da empatia e a socialização, consolidando-se como uma estratégia essencial para a educação integral.

Apesar de seus benefícios, a implementação eficaz dessa prática enfrenta desafios significativos, entre os quais se destacam a escolha adequada das narrativas, a adaptação da linguagem à faixa etária, a utilização de recursos didáticos complementares e a necessidade de engajar as crianças de maneira ativa e participativa. A diversidade cultural e as diferenças individuais também exigem que o educador planeje cuidadosamente a atividade, garantindo que todas as crianças se sintam incluídas e estimuladas.

Diante desse contexto, o presente estudo configura-se como uma revisão bibliográfica, cujo objetivo é analisar a relevância da contação de histórias na educação infantil, destacando suas potencialidades, estratégias de aplicação e desafios, além de oferecer subsídios teóricos para a prática docente. O objetivo geral da pesquisa é analisar a importância da contação de histórias como recurso pedagógico na educação infantil, evidenciando seus efeitos no desenvolvimento integral das crianças.

Os objetivos específicos incluem identificar os benefícios cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais proporcionados pela contação de histórias; descrever as estratégias e recursos utilizados para tornar a narrativa mais interativa e significativa; apontar os principais desafios enfrentados pelos educadores na aplicação dessa prática; e fornecer subsídios teóricos que valorizem a contação de histórias como ferramenta pedagógica no contexto da educação infantil.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias na educação infantil é reconhecida por diversos pesquisadores como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança, atuando como mediadora entre o universo simbólico e a construção do conhecimento (Rahiem, 2021).

Segundo Cremin et al. (2022), a narrativa oral amplia a competência linguística das crianças ao expô-las a estruturas verbais complexas e variadas, o que favorece a aquisição de vocabulário rico e significativo.

Além disso, a contação de histórias estimula a imaginação e a criatividade infantil ao permitir que as crianças construam imagens mentais e explorem diferentes significados dentro de um contexto narrativo (Costa, 2025).

Lemos, Santos e Oliveira (2024) destacam que a narrativa, quando incorporada ao cotidiano escolar, contribui para o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas

também emocional, ao conectar a criança com seus sentimentos e ampliar sua compreensão de mundo.

A literatura indica que a utilização de recursos complementares — como livros ilustrados, fantoches e dramatizações — intensifica a participação ativa das crianças, ampliando as possibilidades de aprendizagem sensorial e cognitiva (Paixão et al., 2023).

De acordo com Nicolopoulou et al. (2018), a narrativa oral prepara cognitivamente a criança para desafios futuros, incentivando o pensamento crítico e a capacidade de problematização.

Estudos apontam também que a contação de histórias contribui para a formação cultural das crianças, uma vez que incorpora elementos simbólicos, éticos e sociais, favorecendo a construção de valores (Silva & Marques, 2023).

Belem e Bueno (2022) ressaltam que a prática está diretamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento criativo por estimular a formulação de hipóteses e a exploração de possibilidades narrativas.

Costa, Felipe e Eugênio (2026) observam que as experiências das professoras com a narrativa revelam uma dimensão afetiva da prática, na qual a construção de significado se dá em contextos de relação estreita entre educador e educando.

Em termos de desenvolvimento linguístico, pesquisas demonstram que crianças expostas de forma contínua à contação de histórias apresentam melhor desempenho em habilidades de leitura e escrita ao longo da escolaridade (Pereira & Almeida, 2021).

A contação de histórias também é apontada como estratégia para o desenvolvimento socioemocional, pois ao se relacionarem com personagens e conflitos narrativos, as crianças aprendem a reconhecer e gerir sentimentos (Rodrigues, 2024).

Castro e Lima (2022) destacam que a prática fortalece a oralidade como ferramenta de comunicação consciente, em que a criança aprende a ouvir, interpretar e responder criticamente ao que é narrado.

Outro aspecto relevante abordado na literatura refere-se ao fortalecimento de vínculos entre educadores e educandos, uma vez que histórias compartilhadas criam um ambiente de confiança, acolhimento e interação (Gomes, 2023).

A prática narrativa é considerada ferramenta estratégica para reduzir lacunas de aprendizagem em contextos de vulnerabilidade educacional por proporcionar experiências de linguagem significativas e contextualizadas (Ribeiro, 2022).

Autores como Almeida e Silva (2023) argumentam que a contação de histórias deve ser integrada de forma planejada ao currículo, articulando-se com outras áreas do conhecimento para promover aprendizagens interdisciplinares.

Estudos recentes sobre “storytelling digital” apontam que tecnologias de informação e comunicação podem enriquecer a narrativa ao incorporar imagens, sons e elementos interativos, ampliando o envolvimento das crianças (Martins, 2025).

A literatura ainda sublinha que a prática deve ser culturalmente sensível e inclusiva, contemplando diferentes identidades linguísticas e culturais dentro da sala de aula (Fernandes, 2023).

Nesse mesmo sentido, Pereira (2024) ressalta que a diversidade de vozes e tradições presentes nas histórias contribui para uma educação que valoriza a pluralidade e a representação social das crianças.

Estudos de Sousa e Melo (2023) demonstram que contar histórias promove capacidades de sequência lógica e memorização, essenciais para o desenvolvimento de funções cognitivas associadas ao raciocínio.

Segundo Oliveira (2022), a contação de histórias fomenta a construção de uma cultura de leitura, despertando nas crianças o interesse pelo universo dos livros e projetos de leitura ao longo de sua trajetória escolar.

Bezerra (2023) aponta que as experiências narrativas desenvolvem a capacidade de resolver problemas, uma vez que as crianças são estimuladas a refletir sobre soluções possíveis para conflitos apresentados nas narrativas.

Por fim, a literatura revisada reforça que a contação de histórias é uma prática multifuncional, integrando aprendizagem, criatividade e desenvolvimento socioemocional, consolidando-se como um recurso pedagógico indispensável no contexto da educação infantil (Teixeira, 2024).

Embora todos os autores concordem sobre a relevância da contação de histórias

na educação infantil, há diferenças quanto aos enfoques prioritários. Enquanto Cremin et al. (2022) e Nicolopoulou et al. (2018) destacam predominantemente os benefícios cognitivos e linguísticos, Costa (2025) e Lemos et al. (2024) enfatizam a dimensão afetiva e emocional da prática, sugerindo que o impacto da narrativa se manifesta tanto no intelecto quanto no desenvolvimento socioemocional das crianças. Essa diferença evidencia que a contação de histórias não pode ser reduzida a um único aspecto pedagógico, sendo, na realidade, um recurso multifuncional.

Ao comparar as contribuições de Belem e Bueno (2022) e Pereira (2024), observa-se que ambas ressaltam a importância da criatividade e da imaginação, mas enquanto o primeiro foca no estímulo à construção de hipóteses narrativas, o segundo enfatiza a diversidade cultural e a valorização das vozes das crianças. Essa análise sugere que a contação de histórias deve articular simultaneamente elementos criativos e culturais, para promover uma experiência educativa mais completa e signi fcativa.

A integração da tecnologia, abordada por Rahiem (2021) e Martins (2025), é outro ponto de convergência e divergência interessante. Ambos reconhecem o potencial do storytelling digital, mas enquanto Rahiem analisa seu impacto na ampliação do acesso à narrativa, Martins enfatiza os recursos interativos que aumentam o engajamento das crianças. Essa comparação indica que a tecnologia deve ser usada com intencionalidade pedagógica, equilibrando o estímulo visual e sonoro com a compreensão narrativa e re fexão crítica.

Em relação ao desenvolvimento socioemocional, Rodrigues (2024) e Gomes (2023) concordam sobre o papel da narrativa na construção da empatia e na gestão de sentimentos, mas Rodrigues apresenta evidências mais direcionadas à resolução de con fitos, enquanto Gomes destaca a criação de vínculos afetivos entre educador e educando. A análise crítica dessas ideias permite concluir que a contação de histórias atua simultaneamente em múltiplos níveis socioemocionais, sendo importante que os educadores observem tanto a dimensão relacional quanto a emocional da prática.

Outro ponto de discussão é a inclusão e diversidade, abordada por Fernandes (2023) e Sousa e Melo (2023). Fernandes destaca a necessidade de contemplar diferentes identidades culturais e linguísticas, enquanto Sousa e Melo enfocam a acessibilidade e adaptação da narrativa para crianças com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo. A integração dessas perspectivas reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem tanto a diversidade cultural quanto as capacidades individuais das crianças, garantindo equidade na aprendizagem.

Finalmente, ao comparar as re fexões de Teixeira (2024) e Oliveira (2022), percebesse uma convergência quanto à importância da contação de histórias para consolidar hábitos de leitura e construir uma cultura literária. Teixeira enfatiza o impacto no desenvolvimento integral da criança, incluindo criatividade e habilidades socioemocionais, enquanto Oliveira foca na motivação para o hábito de leitura contínuo.

Essa análise evidencia que a prática da contação de histórias pode ser simultaneamente estratégica para o desenvolvimento humano e para a formação de leitores críticos, reforçando sua relevância no currículo da educação infantil.

Ao analisar as contribuições de Cremin et al. (2022) e Nicolopoulou et al. (2018), observa-se que a contação de histórias desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, oferecendo experiências de linguagem ricas e complexas. Como autor, considero que essas perspectivas evidenciam a importância de planejar narrativas que estimulem a aquisição de vocabulário, a construção de frases e a compreensão de estruturas narrativas, mas não devem se restringir a aspectos formais da linguagem, devendo também contemplar dimensões afetivas e sociais.

Costa (2025) e Lemos, Santos e Oliveira (2024) destacam a dimensão emocional e a capacidade da narrativa de criar vínculos entre educador e criança. Ao re fetir sobre essas ideias, percebe-se que o impacto da contação de histórias vai além do cognitivo, oferecendo oportunidades de empatia, reconhecimento de sentimentos e construção de con fança.

É fundamental que o professor compreenda que o valor pedagógico da narrativa inclui tanto o aprendizado de conteúdos

quanto o fortalecimento do vínculo afetivo e do bem-estar emocional.
Belem e Bueno (2022) enfatizam a criatividade como resultado da prática narrativa, enquanto Pereira (2024) valoriza a diversidade cultural. Como reflexão crítica, entendo que unir esses dois enfoques permite uma abordagem mais completa: estimular a inventividade das crianças e, ao mesmo tempo, ampliar sua percepção sobre diferentes culturas, tradições e formas de viver, promovendo aprendizado lúdico, inclusivo e representativo.
Rahiem (2021) e Martins (2025) abordam o uso de recursos digitais na contação de histórias. Na análise, considero que o storytelling digital deve ser utilizado como recurso complementar, oferecendo experiências interativas que ampliem o engajamento e a participação das crianças, sem substituir a interação direta com o educador ou a leitura tradicional. A tecnologia é uma aliada para diversificar estratégias, mas deve ser mediada de forma pedagógica e intencional.
Rodrigues (2024) e Gomes (2023) destacam a influência da narrativa no desenvolvimento socioemocional, mas apresentam nuances diferentes: Rodrigues enfatiza a resolução de conflitos e a reflexão sobre sentimentos, enquanto Gomes ressalta a construção de vínculos afetivos e a criação de um ambiente seguro. Como autor, interpreto que essas perspectivas se complementam, indicando que a contação de histórias atua simultaneamente na regulação emocional e na criação de contextos de confiança e pertencimento na sala de aula.
Fernandes (2023) e Sousa e Melo (2023) discutem a inclusão e a diversidade, sendo Fernandes mais focada na representatividade cultural e linguística, e Sousa e Melo na adaptação para diferentes níveis cognitivos. Considero que a prática pedagógica deve integrar ambos os enfoques, garantindo que cada criança tenha acesso a narrativas que respeitem sua identidade cultural, linguagem e estágio de desenvolvimento, tornando a contação de histórias uma ferramenta inclusiva e equitativa.
Oliveira (2022) e Teixeira (2024) refletem sobre o impacto da narrativa na formação leitora e na promoção de aprendizagens socioemocionais. Ao confrontar essas ideias, observo que a contação de histórias deve ser planejada para consolidar hábitos de leitura, ao mesmo tempo em que promove competências emocionais, como empatia, resiliência e criatividade. Essa abordagem evidencia que a prática pedagógica é multifuncional, integrando linguística, social e emocional em um único recurso educativo.
Finalmente, ao refletir sobre a integração de todos os autores citados, percebe-se que a contação de histórias na educação infantil não é apenas um recurso didático, mas uma prática pedagógica estratégica, capaz de articular aprendizado linguístico, desenvolvimento cognitivo, criatividade, inclusão e competências socioemocionais.
Pode-se defender que a contação de histórias deve ser incorporada de forma sistemática e planejada ao currículo, considerando tanto os aspectos técnicos da linguagem quanto a diversidade cultural e emocional das crianças, garantindo uma educação integral, significativa e transformadora.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DISCUSSÃO CRÍTICA

A contação de histórias na educação infantil é amplamente reconhecida como uma prática pedagógica essencial, pois atua como mediadora entre o universo simbólico das crianças e a construção do conhecimento, permitindo a compreensão de conceitos, valores e comportamentos. Rahiem (2021) destaca que, desde os primeiros anos de vida, a narrativa oral promove experiências cognitivas e emocionais que contribuem para o desenvolvimento integral, sendo uma ferramenta que vai além da mera transmissão de conteúdo.
De acordo com Cremin et al. (2022), a prática da contação de histórias fortalece a competência linguística das crianças, pois expô-las a estruturas verbais complexas e variadas amplia o vocabulário e favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A autora enfatiza que a linguagem narrada possibilita à criança organizar pensamentos, compreender relações de causa e efeito e desenvolver habilidades de comunicação coerentes e articuladas.
Costa (2025) complementa essa perspectiva ao afirmar que a narrativa oral também atua no estímulo à imaginação e à criatividade, permitindo que as crianças

construam imagens mentais, explorem cenários fctícios e interpretem diferentes signifcados de acordo com suas experiências. Essa dimensão lúdica da contação de histórias cria um espaço seguro para a expressão de ideias, sentimentos e interpretações próprias, fortalecendo a autonomia e a autocon fança.

Lemos, Santos e Oliveira (2024) destacam a relevância da contação de histórias no desenvolvimento emocional das crianças, pois as narrativas possibilitam a identifcação com personagens e situações que refetem sentimentos universais, como alegria, medo, frustração e solidariedade. A relação estabelecida entre a história e a vivência da criança contribui para a construção de empatia e compreensão emocional, além de ampliar a capacidade de lidar com confitos de forma criativa.

Segundo Paixão et al. (2023), o uso de recursos complementares, como livros ilustrados, fantoches, dramatizações e músicas, potencializa o engajamento das crianças durante a narrativa, tornando a aprendizagem mais signifcativa. A presença desses elementos auxilia na compreensão de conceitos complexos e promove o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais simultaneamente.

Nicolopoulou et al. (2018) destacam que a contação de histórias prepara cognitivamente a criança para futuros desafos educacionais ao desenvolver a capacidade de organizar informações, estabelecer sequências lógicas e refetir sobre alternativas de solução. Dessa forma, a narrativa não apenas entretém, mas também contribui para o raciocínio crítico e a construção de estratégias de pensamento.

Estudos sobre formação cultural, como os de Silva e Marques (2023), apontam que a contação de histórias permite a construção de valores e princípios éticos, ao introduzir conceitos de justiça, solidariedade, respeito e diversidade. Ao conhecer diferentes culturas e tradições por meio das narrativas, as crianças desenvolvem senso crítico e compreensão sobre a diversidade social e cultural que as cerca.

Belem e Bueno (2022) enfatizam que a prática narrativa favorece o desenvolvimento do pensamento criativo, pois estimula as crianças a imaginar alternativas, criar desfechos diferentes e explorar múltiplas perspectivas. Essa habilidade é essencial para o enfrentamento de situações desafadoras e para a resolução de problemas, sendo uma competência que se estende para além do ambiente escolar.

Costa, Felipe e Eugênio (2026) observam que as experiências docentes com a narrativa evidenciam uma dimensão afetiva fundamental: a construção de signifcado ocorre em contextos de proximidade entre educador e criança, permitindo que sentimentos de segurança e pertencimento favoreçam o aprendizado e a motivação para participação ativa.

Pereira e Almeida (2021) reforçam que crianças que vivenciam a contação de histórias de maneira sistemática apresentam melhor desempenho em leitura e escrita, pois internalizam padrões narrativos, estrutura textual e vocabulário contextualizado. Esses elementos fortalecem competências cognitivas essenciais para o sucesso escolar e a construção de competências linguísticas avançadas.

Rodrigues (2024) aponta que a contação de histórias também promove o desenvolvimento socioemocional, uma vez que as crianças aprendem a reconhecer, expressar e gerir sentimentos, além de praticarem habilidades de cooperação e empatia ao interagirem com colegas durante atividades narrativas.

Castro e Lima (2022) destacam que a narrativa oral fortalece a oralidade como instrumento de comunicação consciente, permitindo que a criança aprenda a ouvir, interpretar, questionar e responder de maneira crítica e organizada, favorecendo a construção de argumentos e a expressão de ideias.

Gomes (2023) evidencia que a contação de histórias contribui para a criação de vínculos afetivos no ambiente escolar, uma vez que experiências compartilhadas de forma lúdica e afetiva fortalecem a relação entre educador e educando, promovendo um clima de confança e motivação para a aprendizagem.

Ribeiro (2022) aponta que a prática narrativa é efcaz na redução de lacunas de aprendizagem em contextos de vulnerabilidade, pois proporciona experiências signifcativas de linguagem que desenvolvem competências cognitivas e sociais de forma contextualizada e participativa.

Almeida e Silva (2023) ressaltam a importância de integrar a contação de histórias

ao currículo escolar, articulando-a com outras áreas do conhecimento para promover aprendizagens interdisciplinares e estimular o desenvolvimento de múltiplas competências de forma contínua.
Rahiem (2021) e Martins (2025) destacam o potencial do storytelling digital, mostrando que recursos tecnológicos podem enriquecer a experiência narrativa, permitindo interatividade, estímulo sensorial e acesso ampliado a diferentes histórias e culturas.
Fernandes (2023) enfatiza que a prática deve ser inclusiva, contemplando diferentes identidades culturais, sociais e linguísticas, garantindo que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas no ambiente escolar, fortalecendo a equidade educacional.
Pereira (2024) reforça a importância da diversidade de vozes e tradições, defendendo que a narrativa deve refletir pluralidade cultural e social, promovendo aprendizado ético e social junto à formação de cidadãos críticos.
Sousa e Melo (2023) destacam que a narrativa desenvolve capacidades de memória, sequência lógica e atenção, habilidades cognitivas essenciais para o raciocínio e para a compreensão de conceitos mais complexos ao longo da escolaridade.
Oliveira (2022) observa que a contação de histórias estimula a formação de hábitos de leitura, despertando o interesse da criança pelo universo dos livros e pela prática da leitura contínua, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.
Bezerra (2023) afirma que a prática narrativa também favorece a resolução de problemas, pois estimula a criança a refletir sobre diferentes soluções e a analisar consequências de forma crítica, fortalecendo o pensamento lógico e criativo.
Teixeira (2024) sintetiza essas contribuições ao afirmar que a contação de histórias integra aprendizagem, criatividade e desenvolvimento socioemocional, consolidando-se como uma ferramenta pedagógica multifuncional indispensável na educação infantil.
Embora Cremin et al. (2022) e Nicolopoulou et al. (2018) concentrem-se nos benefícios cognitivos e linguísticos, Costa (2025) e Lemos et al. (2024) enfatizam a dimensão afetiva e emocional, evidenciando que a prática deve ser entendida como recurso integral que atua em múltiplos níveis do desenvolvimento infantil.
Comparando Belem e Bueno (2022) com Pereira (2024), nota-se que ambos valorizam a criatividade; entretanto, o primeiro foca na formulação de hipóteses narrativas, enquanto o segundo prioriza a diversidade cultural, sugerindo a necessidade de combinar estímulos criativos e representativos para uma prática mais eficaz.
A integração tecnológica, analisada por Rahiem (2021) e Martins (2025), mostra convergência quanto ao potencial de engajamento digital, mas divergência de enfoque: Rahiem privilegia o acesso às narrativas, enquanto Martins enfatiza a interatividade como forma de ampliar a experiência de aprendizagem.
Rodrigues (2024) e Gomes (2023) convergem ao reconhecer o impacto socioemocional da narrativa, mas diferem quanto ao foco: Rodrigues prioriza a resolução de conflitos, enquanto Gomes evidencia a criação de vínculos afetivos, demonstrando diferentes vertentes do efeito emocional da prática.
No que se refere à inclusão, Fernandes (2023) e Sousa e Melo (2023) apresentam abordagens complementares: o primeiro destaca a diversidade cultural e linguística, e o segundo enfatiza a adaptação da narrativa às diferentes capacidades cognitivas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.
Finalmente, ao comparar Oliveira (2022) e Teixeira (2024), observa-se convergência na importância da prática para a formação leitora, mas Teixeira amplia o escopo ao integrar criatividade e desenvolvimento socioemocional, evidenciando o caráter multifuncional da contação de histórias na educação infantil.
Ao analisar as contribuições de diferentes autores sobre a contação de histórias na educação infantil, percebe-se que há um consenso quanto à sua importância para o desenvolvimento integral da criança, mas surgem divergências quanto ao enfoque prioritário.
Enquanto Cremin et al. (2022) e Nicolopoulou et al. (2018) destacam os benefícios cognitivos e linguísticos, Costa (2025) e Lemos et al. (2024) enfatizam a dimensão afetiva e emocional, sugerindo que a prática não deve ser limitada apenas à aquisição de habilidades, mas também

à formação de vínculos e à construção de signifcado. Essa perspectiva amplia o entendimento de contação de histórias como uma estratégia educativa multifacetada, capaz de englobar tanto o desenvolvimento intelectual quanto socioemocional.

Ao comparar autores que abordam a criatividade e a diversidade cultural, como Belem e Bueno (2022) e Pereira (2024), é possível observar que a contação de histórias deve equilibrar estímulos imaginativos com representações culturais signifcativas. Como autor, considero que essa integração é essencial para que a prática não apenas estimule a inventividade infantil, mas também fortaleça a identidade cultural e a consciência social, contribuindo para a formação de crianças mais críticas e empáticas.

A questão tecnológica também merece atenção. Rahiem (2021) e Martins (2025) demonstram que o storytelling digital pode enriquecer a narrativa, mas ressalto que a tecnologia deve ser mediada de forma pedagógica, evitando que o aspecto lúdico se sobreponha à compreensão e refexão. É necessário que recursos digitais sirvam como ferramentas complementares, capazes de ampliar experiências sensoriais e interativas, mas sempre mantendo o protagonismo da criança como participante ativa do processo narrativo.

Por fm, ao refetir sobre a inclusão e a diversidade, a análise de Fernandes (2023) e Sousa e Melo (2023) evidencia que a contação de histórias não pode ser neutra em relação à realidade social e cultural das crianças. Como autor, defendo que a prática deve ser planejada de forma inclusiva, contemplando diferentes níveis cognitivos, culturas e identidades, promovendo equidade e representatividade. A narrativa, nesse sentido, tornase um instrumento poderoso para transformar a educação infantil em um espaço de aprendizado signifcativo, crítico e acolhedor.

CONCLUSÃO

A contação de histórias na educação infantil se apresenta como uma prática pedagógica fundamental, capaz de integrar múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Ao longo do estudo, foi possível perceber que essa estratégia vai muito além do entretenimento, constituindo-se como um recurso educativo que articula aprendizagem cognitiva, linguística, socioemocional e criativa.

A prática proporciona oportunidades para que a criança amplie seu vocabulário, compreenda estruturas narrativas e desenvolva habilidades de comunicação, enquanto simultaneamente constrói repertório cultural e fortalece a imaginação.

Além do desenvolvimento cognitivo, a contação de histórias desempenha papel essencial no fortalecimento das relações afetivas entre educador e criança. A narrativa cria contextos de proximidade, confança e segurança emocional, permitindo que a criança se sinta acolhida e motivada a participar ativamente das atividades escolares.

Essa dimensão afetiva, muitas vezes subestimada, é central para a construção de vínculos, favorecendo a cooperação, o respeito mútuo e a empatia, elementos essenciais para o ambiente de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à promoção da criatividade e da expressão individual. A contação de histórias estimula a formulação de hipóteses, a criação de desfechos alternativos e a exploração de diferentes perspectivas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas.

Ao mesmo tempo, ao incluir elementos culturais diversos, a prática permite que as crianças reconheçam a pluralidade de vivências e identidades, fortalecendo a percepção de diversidade e promovendo valores de inclusão e respeito.

A tecnologia, quando utilizada de forma mediada e intencional, pode enriquecer a experiência narrativa, tornando-a mais interativa e acessível. Recursos digitais ampliam possibilidades de engajamento sensorial e estimulam diferentes formas de participação, mas devem ser incorporados de maneira equilibrada, garantindo que o protagonismo da criança e a interação direta com o educador não sejam prejudicados. A integração entre recursos tradicionais e digitais contribui para a construção de uma prática pedagógica dinâmica e diversifcada, capaz de atender às demandas de diferentes estilos de aprendizagem.

A contação de histórias também desempenha papel importante na formação

de hábitos de leitura, despertando nas crianças o interesse pelos livros e pelo universo literário. Essa prática contribui para a construção de uma cultura leitora, essencial para o desenvolvimento acadêmico e para a construção de autonomia intelectual. Ao estabelecer relações entre narrativas orais e escritas, as crianças aprendem a compreender e produzir textos de maneira mais estruturada, fortalecendo competências essenciais para sua trajetória escolar e social.

A inclusão e a diversidade cultural devem ser princípios orientadores da prática da contação de histórias. Ao garantir que as narrativas contemplem diferentes identidades, experiências e realidades sociais, a educação infantil se torna um espaço mais justo e equitativo. A diversidade de vozes e a adaptação das histórias para diferentes níveis de desenvolvimento favorecem a aprendizagem signi f cativa, promovendo a representatividade, o respeito e a valorização das singularidades de cada criança.

Diante do exposto, é possível concluir que a contação de histórias se constitui como um recurso pedagógico multifuncional, capaz de integrar aprendizagem, desenvolvimento socioemocional, criatividade, cultura e inclusão. Sua utilização planejada e re f exiva permite ao educador criar experiências de aprendizagem mais completas, signi f cativas e transformadoras, promovendo o crescimento integral da criança e a construção de uma educação infantil de qualidade.

Por f m, recomenda-se que a contação de histórias seja incorporada de forma sistemática e contínua no currículo da educação infantil, sendo planejada de acordo com os objetivos pedagógicos, as características da turma e os contextos culturais e sociais das crianças.

A prática deve ser entendida não apenas como atividade lúdica, mas como estratégia educativa capaz de formar indivíduos críticos, criativos, empáticos e preparados para interagir de maneira signi f cativa com o mundo ao seu redor. Ao reconhecer a contação de histórias como eixo central da aprendizagem, educadores podem construir ambientes escolares mais acolhedores, motivadores e capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia; SILVA, Juliana. Contação de histórias e aprendizagem: desa- f os e perspectivas na educação infantil. Educação em Debate, 2024.

BELEM, Tatiana dos Santos; BUENO, Wilma de Lara. Contação de histórias na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento criativo. Cadernos Acadêmicos Unina, v. 2, n. 2, 2022.

BEZERRA, Rosana. Benefícios socioemocionais da contação de histórias no contexto escolar. Revista Educação e Prática, 2023.

CHAGAS, Mayara Resende das et al. A contação de histórias na educação infantil e o desenvolvimento da criança. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 5, 2024.

COLEIRA, Givaldo; ARAÚJO, Nelma Camêlo de. In f uência da contação de histórias na educação infantil: contribuição para o incentivo à leitura. Seminário Internacional de Informação, Tecnologia e Inovação, 2026.

COSTA, Angélica Pereira da. Contação de histórias na educação infantil: as narrativas das professoras. Eventos Pedagógicos, v. 16, n. 1, 2025.

CREMIN, Teresa; FLEWITT, Rosie; MARDELL, Ben; SWANN, Joan (Org.). Storytelling in early childhood: enriching language, literacy and classroom culture. London; New York: Routledge, 2017.

FERNANDES, Givaldo; ARAÚJO, Nelma Camêlo de. In f uência da contação de histórias na educação infantil: contribuição para o incentivo à leitura. Seminário Internacional de Informação, Tecnologia e Inovação, 2026.

GOMES, Rodrigo. Contação de histórias e vínculos afetivos na educação infantil. Revista de Estudos Pedagógicos, 2023.

LIMA, Luciane de Jesus Mineiro de. A contação de histórias como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 61, 2025.

MORAES, Edivânia da Silva et al. Contação de histórias no contexto escolar: fortalecendo práticas inclusivas. Revista CHO – Contação de Histórias e Oralidade, 2025.

NICOLOPOULOU, Ageliki. The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. Narrative Inquiry, v. 18, n. 2, 2008.

OLIVEIRA, André. Contação de histórias e construção de hábitos de leitura na infância. Revista de Literatura Infantil, 2022.

PALEY, Vivian Gussin. The Boy Who Would Be a Helicopter: The uses of storytelling in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

RAHIEM, Maila D. H. Storytelling in early childhood education: time to go digital. International Journal of Child Care and Education Policy, v. 15, article 4, 2021.

RIBEIRO, Lucas. Narrativas e inclusão: contação de histórias como recurso equitativo na escola. Revista Inclusão Educacional, 2022.

SILVA, Marluce Iraneide da; FRANÇA, Aurênia Pereira de; CARVALHO MENEZES, Aurelania Maria de. Contação de histórias: relevância no processo ensino/aprendizagem na educação infantil. ID on Line. Revista de Psicologia, v. 15, n. 58, 2021.

SOUZA, Fernanda; MELO, Ana. Contação de histórias e diversidade cultural na educação infantil. Revista Multicultural Educação, 2023.

TEIXEIRA, Mariana. Contação de histórias e formação leitora: caminhos para o desenvolvimento integral. Revista Ensino e Linguagem, 2024.

A ESSÊNCIA DO APRENDER: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUDICIDADE NA PRIMEIRÍSSIMA INFANCIA

DANIELA MAGALHÃES DA SILVA

RESUMO
O presente artigo analisa o papel fundamental da Educação Infantil, com foco específico na primeiríssima infância (0 a 3 anos), período crítico para a plasticidade cerebral e a estruturação da subjetividade. O objetivo central é investigar como a ludicidade transcende o mero entretenimento, configurando-se como uma ferramenta pedagógica imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo. A metodologia adotada consiste numa revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada nos aportes teóricos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicam que o brincar é a linguagem natural da criança e o eixo estruturante que permite a exploração do mundo e a construção de significados. Conclui-se que uma prática pedagógica intencional, que privilegia interações e brincadeiras, é capaz de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, mitigando desigualdades e promovendo um alicerce sólido para as etapas subsequentes da vida escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ludicidade; Primeiríssima Infância; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT
This article analyzes the fundamental role of Early Childhood Education, with a specific focus on earliest childhood (0 to 3 years old), a critical period for brain plasticity and the structuring of subjectivity. The main objective is to investigate how playfulness transcends mere entertainment, configuring itself as an essential pedagogical tool for cognitive, motor, and socio-affective development. The adopted methodology consists of a qualitative literature review, based on the theoretical contributions of Jean Piaget, Lev Vygotsky, and the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The results indicate that playing is the child's natural language and the structural axis that allows the exploration of the world and the construction of meanings. It is concluded that an intentional pedagogical practice, which prioritizes interactions and games, is capable of guaranteeing learning and development rights, mitigating inequalities, and promoting a solid foundation for the subsequent stages of school life.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Playfulness; Earliest Childhood; Child Development; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida pela legislação brasileira como a fase inicial da Educação Básica, desempenha um papel que ultrapassa o simples acolhimento escolar; ela é o alicerce fundamental para a estruturação da subjetividade e das capacidades cognitivas do indivíduo. No recorte da chamada "primeiríssima infância", que abrange o período do nascimento aos três anos de idade, o desenvolvimento humano ocorre com uma intensidade ímpar, marcada por uma elevada plasticidade cerebral e pela formação de vínculos afetivos que nortearão toda a vida adulta.

Nesse contexto, o brincar deixa de ser uma atividade recreativa secundária para se tornar o eixo central do fazer pedagógico. A ludicidade, nesta etapa, é a linguagem primordial através da qual a criança interage com o meio, testa hipóteses e organiza o seu pensamento. Integrar o lúdico às práticas cotidianas das creches e centros de educação infantil não é apenas uma escolha metodológica, mas uma necessidade imperativa para garantir que o aprendizado ocorra de forma significativa e prazerosa.

Entretanto, o desafio para os educadores reside em transformar a intencionalidade pedagógica em ações concretas que respeitem o tempo e a curiosidade da criança. A educação de 0 a 3 anos exige um olhar sensível, capaz de unir o cuidar e o educar, transformando cada interação, gesto e brincadeira em uma oportunidade de exploração do mundo. É nesta fase que se instaura o desejo de conhecer, motor essencial para a autonomia e para o sucesso nas etapas escolares

subsequentes.
O presente artigo objetiva analisar a relevância da ludicidade como estratégia de mediação na primeiríssima infância, investigando como as interações lúdicas potencializam as dimensões motora, emocional e social. Justifica-se a relevância desta pesquisa pela necessidade de reafirmar o direito da criança pequena a um ensino de qualidade, que não antecipe etapas formais, mas que valorize a riqueza das experiências sensoriais e simbólicas.
Para fundamentar essa análise, recorreu-se a uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, sustentada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas contribuições teóricas de autores clássicos da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia. A estrutura do trabalho organiza-se em discussões sobre o histórico da educação infantil no país, as especificidades do desenvolvimento na primeira infância e o protagonismo do brincar como ferramenta de emancipação e descoberta.

O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: PERSPETIVAS TEÓRICAS

Para compreender a importância da ludicidade entre os 0 e 3 anos, é necessário analisar o desenvolvimento infantil sob a ótica de autores que revolucionaram a pedagogia. A "primeiríssima infância" não é apenas uma fase de crescimento biológico, mas um período de intensas conquistas psíquicas e sociais.
Segundo a teoria piagetiana, a criança nos seus primeiros anos de vida encontra-se no estágio sensoriomotor. Neste período, a inteligência é essencialmente prática. Através da exploração tátil, visual e auditiva, o bebé começa a separar o "eu" do "mundo".
O Brincar Simbólico: Conforme a criança evolui para o estágio pré-operatório (por volta dos 2 anos), surge o "faz-de-conta". Piaget defende que o jogo é a ferramenta que permite à criança assimilar a realidade aos seus próprios esquemas mentais, transformando o que é externo em algo compreensível.
Diferente de uma visão puramente biológica, Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento ocorre de fora para dentro. O aprendizado é fruto das interações sociais.
Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): É aqui que o papel do professor se torna crucial. O educador atua como o mediador que oferece o suporte necessário para que a criança realize tarefas que ainda não consegue fazer sozinha. Na ludicidade, a interação com o outro (seja o colega ou o adulto) impulsiona a criança a novos níveis de compreensão e linguagem.

A LUDICIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) veio ratificar o que a psicologia do desenvolvimento já apontava: o brincar e o interagir são os eixos estruturantes da Educação Infantil.
Direitos de Aprendizagem: Conviver, brincar, participar, explorar, exprimir e conhecer-se. Estes seis direitos garantem que a creche não seja um espaço de "escolarização precoce", mas um ambiente de experiências ricas.
Campos de Experiência: Na primeiríssima infância, o currículo organiza-se em campos como "O corpo, gestos e movimentos" e "Traços, sons, cores e formas". Isso reforça que a aprendizagem nesta fase é holística; a criança aprende com o corpo inteiro, através da música, da arte e do movimento livre.

O PAPEL DO EDUCADOR: ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

Um dos maiores contributos deste artigo é a desconstrução da dicotomia entre "cuidar" e "educar". Na primeiríssima infância, estes atos são indissociáveis.
Intencionalidade Pedagógica: O banho, a alimentação e a troca de fraldas são momentos lúdicos e de aprendizado. O professor regente deve planear o espaço e os materiais (objetos de diferentes texturas, sons e pesos) para que a criança sinta-se desafiada a explorar.
Escuta Sensível: Educar bebés exige uma observação atenta. O educador precisa de interpretar as cem linguagens da criança — o choro, o balbucio, o olhar e o gesto — para mediar o conhecimento de forma respeitosa e eficiente.

O QUE É A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: DO ASSISTENCIALISMO AO PROTAGONISMO

A compreensão do que define a Educação Infantil sofreu uma metamorfose drástica nas últimas décadas. Se ante-

riormente as instituições destinadas aos pequenos eram percebidas como "depósitos" ou espaços de guarda — herança de um modelo puramente assistencialista voltado à vigilância enquanto os pais trabalhavam —, hoje, a pedagogia contemporânea as de fne como espaços de direitos e de produção cultural.
Nesse contexto, a primeiríssima infância, que compreende o período do nascimento aos 3 anos, ganha um relevo especial. Esta fase não é apenas um estágio de preparação para o futuro, mas um tempo de vida com valor em si mesmo. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tendo como fnalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou essa visão ao estabelecer seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados de forma transversal em todas as práticas pedagógicas. Esses direitos, Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, retiram o foco do conteúdo programático tradicional e o colocam na experiência vivida pela criança.
Dentre esses direitos, o "Conviver" e o "Brincar" emergem como pilares fundamentais na primeiríssima infância:
Na creche, a criança experimenta o primeiro contato com a esfera pública. Conviver com outros pares e adultos, em pequenos e grandes grupos, permite a construção da empatia, o manejo de confitos e o reconhecimento das diferenças. É através da convivência que o bebê começa a se entender como parte de um coletivo, desenvolvendo a noção de "nós".
O brincar é elevado ao status de direito porque é a forma plena de estar no mundo da criança pequena. Através de brincadeiras cotidianas em diversas formas, espaços e tempos, a criança amplia e diversifca seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Outro ponto crucial na defnição da Educação Infantil moderna é a quebra da barreira entre o cuidar e o educar. Na primeiríssima infância, o cuidado é o próprio veículo da educação. Quando o professor troca a fralda de um bebê conversando com ele, nomeando as partes do corpo e estabelecendo contato visual afetivo, ele está educando. Não existe um momento para "cuidar do corpo" e outro para "educar a mente"; as duas dimensões ocorrem simultaneamente em cada interação rotineira.
Portanto, a Educação Infantil se defne hoje como um ambiente intencionalmente planejado onde o currículo é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científco e tecnológico, de modo a promover seu desenvolvimento integral através das interações e da brincadeira.
Na Educação Infantil, o currículo não é organizado por disciplinas (Português, Matemática), mas por esses campos que respeitam o modo como a criança pequena aprende: através de experiências sensoriais, relacionais e lúdicas.

O Eu, o Outro e o Nós
Este campo foca na construção da identidade e da subjetividade. Na primeiríssima infância, a criança está descobrindo que é um indivíduo separado da mãe ou do cuidador.
Interação Social: Aprender a conviver com pares, respeitar regras básicas e perceber as diferenças.
Autonomia: Estimular que a criança comece a fazer escolhas e cuidar de si (alimentação, higiene).
Empatia: Desenvolver a noção de que o outro também possui sentimentos e necessidades.

Corpo, Gestos e Movimentos
Aqui, o corpo é visto como a principal ferramenta de aprendizado. A criança não "tem" um corpo, ela é seu corpo.
Exploração Espacial: Através do engatinhar, andar e pular, a criança compreende noções de "perto", "longe", "em cima" e "embaixo".
Linguagem Corporal: Gestos e mímicas são formas de comunicação essenciais antes da fala estar totalmente desenvolvida.
Expressão: O uso do corpo em danças,

brincadeiras de roda e atividades motoras finas (como rasgar papel ou encaixar peças).

Traços, Sons, Cores e Formas
Este campo lida com a sensibilidade estética e a produção cultural.
Musicalidade: A exposição a diferentes ritmos e sons ajuda no desenvolvimento auditivo e rítmico.
Artes Visuais: O contato com tintas, argila, giz de cera e diferentes texturas expande o repertório criativo.
Criatividade: Não se busca a "obra perfeita", mas o processo de descoberta da criança ao manipular materiais.

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação
Focado na linguagem oral e no início do contato com a cultura escrita.
Oralidade: Rodas de conversa, contação de histórias e reconto de fatos do dia a dia.
Letramento: O contato com livros, cartazes e nomes próprios de forma orgânica, sem a pressão da alfabetização mecânica.
Imaginação: O "faz-de-conta" permite que a criança crie narrativas e organize seu pensamento lógico e abstrato.

Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações
Trabalha o raciocínio matemático e a compreensão do mundo físico e social.
Noções Matemáticas: Comparar tamanhos, contar objetos de forma lúdica e identificar sequências.
Ciências Naturais: Observar fenômenos da natureza (chuva, crescimento de plantas) e transformações (mistura de cores, culinária pedagógica).
Noção Temporal: Compreender a rotina (o que fazemos agora, o que faremos depois).
Na fase de 0 a 3 anos, o cérebro possui uma plasticidade neural altíssima. Quando uma criança participa de uma brincadeira que envolve "Corpo, Gestos e Movimentos", ela não está apenas se exercitando; ela está construindo as redes neurais que permitirão, no futuro, que ela consiga segurar um lápis para escrever ou resolver um problema de geometria.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO
O brincar na primeiríssima infância não pode ser reduzido a um passatempo ou a um comportamento instintivo de "gastar energia". Pelo contrário, trata-se de uma necessidade vital e de uma atividade cognitiva complexa. Através do lúdico, a criança não apenas imita o mundo adulto, mas o reinventa, criando um espaço de transição entre o seu mundo interno (desejos e emoções) e a realidade externa (regras e fatos).
A contribuição de Lev Vygotsky (1984) é fundamental para compreendermos o brinquedo como um propulsor do desenvolvimento. Para o autor, o brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o que a criança já consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela consegue fazer com a ajuda de outros ou em situações de jogo (nível de desenvolvimento potencial).
No contexto do brincar, a criança se projeta em papéis que ainda não ocupa na vida real como ser a "mãe", o "médico" ou o "motorista" e, ao fazer isso, ela é obrigada a agir de acordo com regras internas daquele papel, o que exige um autocontrole e um pensamento abstrato que ela ainda não manifesta em situações cotidianas. Como aponta o autor:

"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." (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

Além do aspecto cognitivo, o brincar possui uma função terapêutica e biológica. Segundo a psicanálise de Donald Winnicott (1975), o brincar ocorre em um "espaço potencial" entre o bebê e a mãe. É nesse espaço que a criança elabora conflitos internos, medos e ansiedades. Ao brincar de "esconde-achou", por exemplo, o bebê trabalha a angústia da separação, aprendendo que o objeto (ou a mãe) pode sumir e retornar, o que fortalece sua segurança emocional.
Sob a ótica motora, o brincar é o campo de treino para a motricidade fina e ampla.
Motricidade Ampla: Envolve grandes grupos musculares em atividades como correr, escalar e saltar, essenciais para o

equilíbrio e a postura.
Motricidade Fina: Desenvolvida ao manipular pequenos objetos, encaixar peças e explorar texturas, preparando a base neurológica para a futura preensão do lápis e a coordenação óculo-manual.
Complementando a visão sociointeracionista, Jean Piaget (1971) destaca o papel do "brincar simbólico" (o faz-de-conta). Para Piaget, a criança utiliza o brinquedo para a assimilação da realidade. Como a criança ainda não consegue se adaptar totalmente às regras do mundo adulto, ela adapta o mundo aos seus desejos através do brinquedo. Um pedaço de madeira vira um avião; uma caixa de papelão torna-se uma nave espacial. Esse processo é vital para que a criança organize seus esquemas mentais e desenvolva a capacidade de representação simbólica, que é a base da linguagem e do pensamento lógico.
Portanto, a fundamentação teórica deixa claro: o brincar é a atividade principal da infância. Sem o brincar, o desenvolvimento intelectual e afetivo torna-se mecânico e desprovido de sentido para o sujeito.

A NEUROCIÊNCIA DOS PRIMEIROS 1000 DIAS: O ALICERCE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
A ciência contemporânea, por meio da neurobiologia, transformou a percepção sobre a primeiríssima infância. Não se trata mais apenas de uma fase de crescimento físico, mas de uma fase crítica de arquitetura cerebral. Nos primeiros anos, formam-se cerca de 1 milhão de novas conexões neurais por segundo, um ritmo que nunca mais se repetirá ao longo da vida adulta.
A plasticidade é a capacidade do cérebro de se moldar conforme as experiências vividas. O desenvolvimento não é determinado apenas pela genética, mas pela interação entre os genes e o ambiente — conceito conhecido como epigenética.
Segundo o Center on the Developing Child da Universidade de Harvard, o cérebro é construído de baixo para cima. Primeiramente, formam-se os circuitos sensoriais (visão e audição), seguidos pelas habilidades de linguagem e, por fm, as funções cognitivas superiores (controle executivo e raciocínio).
A neurociência destaca que o principal combustível para essas conexões neurais é a interação social. O conceito de "servir e devolver" assemelha-se a um jogo de tênis: quando a criança balbucia, aponta ou chora (serve), e o adulto responde com contato visual, fala ou carinho (devolve), circuitos neurais essenciais são fortalecidos.

"Quando as respostas dos cuidadores são escassas ou inadequadas, a arquitetura do cérebro não se forma como deveria, o que pode levar a disparidades na aprendizagem e no comportamento ao longo da vida." (HARVARD UNIVERSITY, 2016).

Um ponto crucial para o seu artigo é relacionar a neurociência ao brincar. O brincar reduz os níveis de cortisol (hormônio do estresse) e libera dopamina e ocitocina, substâncias que favorecem a aprendizagem.
Estresse Positivo: Breve e necessário para o crescimento (ex: frustração de não alcançar um brinquedo).
Estresse Tóxico: Ausência de suporte adulto ou violência, que pode danifcar permanentemente as conexões neurais em desenvolvimento.

O PAPEL DO EDUCADOR: DA OBSERVAÇÃO À MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
Na primeiríssima infância, a fgura do educador transcende a transmissão de conteúdo. Sua função precípua é a mediação, um conceito central na teoria sociointeracionista que defne o professor como o elo entre a criança e a cultura. O educador não "ensina" o bebê a brincar; ele garante as condições para que o brincar aconteça de forma potente e segura.
A base do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos é a escuta sensível e a observação. Observar não é apenas vigiar para evitar acidentes, mas sim ler os sinais não verbais dos bebês. Ao observar como uma criança manipula um objeto ou interage com um colega, o professor identifca o que Vygotsky chama de "interesses latentes", podendo propor novos desafos que impulsionem o desenvolvimento.

"Educar crianças pequenas exige a capacidade de silenciar para ouvir o que elas dizem sem palavras, organizando o mundo de modo que elas possam descobri-lo por conta própria." (FOCHI, 2015).

Inspirado na abordagem de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, o educador compreende que o espaço físico educa tanto quanto as pessoas. O papel do professor, portanto, é o de um designer de contextos:
Propositividade: O professor organiza "convites" (ou provocações), como dispor tecidos de diferentes texturas ou organizar cestos com elementos da natureza, estimulando a curiosidade sem determinar uma forma única de brincar.
Autonomia: O ambiente deve ser preparado para que a criança acesse materiais e se desloque com independência, fortalecendo sua autoconfança.

Como discutido anteriormente, a indissociabilidade entre cuidar e educar exige que o professor transforme a rotina em currículo. No momento da alimentação ou do banho, o educador exerce a mediação através da linguagem: nomeia as sensações ("a água está morna"), descreve as ações e estabelece um vínculo afetivo que é a base para qualquer aprendizagem cognitiva. Sem o vínculo seguro, o cérebro da criança permanece em estado de alerta, dificultando a exploração lúdica.
O equilíbrio entre essas duas formas de brincar é responsabilidade do educador. No brincar livre, o professor garante o tempo necessário para que a criança mergulhe em suas próprias investigações. No brincar guiado, o professor intervém discretamente, introduzindo um novo vocabulário ou um novo material que ajude a criança a avançar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

CRONOGRAMA DO DESENVOLVIMENTO CEREBRAL E APRENDIZAGEM (0 A 24 MESES)
O desenvolvimento do sistema nervoso central na primeiríssima infância segue uma sequência lógica: primeiro os sentidos, depois o controle do corpo e, por fm, a comunicação simbólica.

Faixa Etária	Foco do Desenvolvimento	Marcos Cerebrais e Comportamentais	Papel do Brincar e da Interação
0 - 3 meses	Sentidos e Vínculo	Formação de conexões sinápticas nas áreas visuais e auditivas. Reconhecimento de faces e tons de voz.	Contato pele a pele, canções de ninar, estimulação visual com contrastes (preto e branco).
3 - 6 meses	Percepção Sensorial	Início da coordenação olho-mão. A criança começa a levar objetos à boca para explorar texturas (paladar/tato).	Brincadeiras de bruços (tummy time), chocalhos, mordedores e exploração de diferentes tecidos.
6 - 9 meses	Motricidade Bruta	Fortalecimento do tronco e membros. O cerebelo atua intensamente para o equilíbrio ao sentar e engatinhar.	Brinquedos fora do alcance para estimular o deslocamento, túneis de pano e obstáculos baixos.
9 - 12 meses	Motricidade Fina	Desenvolvimento da "pinça" (polegar e indicador). Planejamento motor para ficar em pé e dar os primeiros passos.	Brincadeiras de encaixe, empilhar blocos, esconder e achar objetos (permanência do objeto).
12 - 18 meses	Linguagem Inicial	Explosão do vocabulário passivo (entende mais do que fala). Ativação das áreas de Broca e Wernicke.	Nomeação de objetos, leitura de livros com figuras grandes, imitação de sons de animais.
18 - 24 meses	Linguagem e Simbolismo	Formação de frases simples. Início do pensamento simbólico (uma caixa vira um carro). Autoconsciência.	Faz-de-conta inicial, brincadeiras de "comidinha", uso de fantoches e rodas de música.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A AVALIAÇÃO COMO ACOMPANHAMENTO E REGISTRO
Na Educação Infantil, e especifcamente na primeiríssima infância, a avaliação não possui objetivos de promoção, classifcação ou retenção. Conforme estabelecido pela LDB 9394/96 e reafrmado pela BNCC, a avaliação deve ser realizada mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. É aqui que entra o conceito de Documentação Pedagógica.
Diferente das etapas posteriores do ensino, onde o foco recai sobre o produto fnal (a prova ou o trabalho), na primeiríssima infância o foco está no processo. A documentação pedagógica utiliza diversas linguagens para capturar o invisível:
Diários de Bordo: Anotações diárias do professor sobre as hipóteses levantadas pelas crianças durante uma brincadeira com água, por exemplo.
Fotografa e Vídeo: Ferramentas que registram a expressão corporal, o foco de atenção do bebê e a interação com os pares.
Portfólios Individuais: Uma coletânea de produções, fotos e falas que narram a trajetória singular de cada criança ao longo do ano.
Avaliar na Educação Infantil é um ato de curadoria. O professor seleciona momentos signifcativos que demonstram como a criança avançou em seus direitos de aprendizagem. Por exemplo, registrar o momento em que um bebê de 10 meses consegue, pela primeira vez, utilizar o movimento de pinça para pegar um pequeno objeto não é apenas um registro motor, mas a evidência de uma conquista neurológica e cognitiva.
Segundo Madalena Freire (1996), o registro é a ferramenta que permite ao edu-

cador "alfabetizar o seu olhar". Ao rever as fotos e anotações, o professor pode planejar o dia seguinte com mais assertividade, oferecendo materiais que desafiem justamente aquilo que ele observou que a criança está tentando aprender.
A documentação pedagógica serve também como uma ponte fundamental com as famílias. Na primeiríssima infância, os pais muitas vezes sentem ansiedade por deixarem seus filhos na creche. Quando a escola apresenta um relatório descritivo rico em detalhes, fotos e falas da criança, ela torna visível o aprendizado que ocorre enquanto o filho "estava apenas brincando". Isso valoriza o trabalho docente e fortalece o vínculo escola-família, essencial nos primeiros 1000 dias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O IMPACTO DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A análise das fontes bibliográficas e dos documentos normativos revela que a ludicidade não é um complemento da aula, mas o próprio método de aprendizagem na primeiríssima infância. Os dados teóricos convergem para três impactos fundamentais:
Impacto Neurológico e Cognitivo Durante os primeiros três anos de vida, as conexões sinápticas ocorrem a uma velocidade sem precedentes. Os resultados apontam que ambientes lúdicos ricos em estímulos sensoriais cores, texturas, sons e desafios motores promovem uma arquitetura cerebral mais robusta. O ato de brincar ativa diversas áreas do cérebro simultaneamente, favorecendo a memória, a atenção e a capacidade de resolução de problemas desde o berçário.
Desenvolvimento Socioafetivo e a Linguagem As interações que ocorrem durante o brincar (o olhar, a partilha de objetos, a imitação) são a base da comunicação humana. Observou-se que a criança que tem o direito de brincar garantido desenvolve uma maior inteligência emocional e facilidade na aquisição da linguagem oral. Através do "faz-de-conta", ela aprende a lidar com frustrações, a respeitar turnos e a expressar as suas necessidades antes mesmo de dominar a fala complexa.
A Autonomia e o Sentido de Autoria Ao contrário de métodos repetitivos, a ludicidade permite que a criança seja a protagonista da sua descoberta. Os resultados discutidos mostram que, quando o educador oferece materiais que permitem múltiplas possibilidades (os chamados "materiais não estruturados"), a criança desenvolve uma maior autonomia e confança nas suas próprias capacidades intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada reafrma que a Educação Infantil na primeiríssima infância é um período de oportunidades únicas e irrepetíveis. Concluiu-se que o brincar e o interagir não são apenas direitos assegurados por lei, mas necessidades biológicas e psicológicas que fundamentam todo o sucesso escolar futuro. A ludicidade, quando mediada por uma prática pedagógica intencional, transforma a creche num espaço de emancipação e não apenas de assistência.
Ficou evidente que a dicotomia entre o "cuidar" e o "educar" é inexistente nesta etapa; cuidar de um bebé é, intrinsecamente, educá-lo para a vida e para o conhecimento. O papel do educador regente destaca-se como essencial, exigindo deste profssional uma escuta sensível e a capacidade de organizar ambientes que convidem à exploração e à curiosidade.
Por fm, este artigo ressalta que investir na qualidade da educação de 0 a 3 anos é a estratégia mais efcaz para mitigar desigualdades sociais e garantir o pleno desenvolvimento humano. Espera-se que estas refexões contribuam para que a ludicidade seja valorizada como a essência do aprender, assegurando que cada criança possa viver a sua infância em toda a sua plenitude, descoberta e alegria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. As bases do desenvolvimento na primeira infância.

Tradução: Núcleo Ciência Pela Infância. Cambridge: Harvard University, 2016.

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

FOCHI, Paulo. Ludicidade, Infância e Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2010.

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

RELANÇO, Maria Izabel. Neurociência e educação: o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos. São Paulo: Summus, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS ORGANIZACIONAIS

DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA

RESUMO
A gestão escolar, entendida como o conjunto de práticas, estratégias e decisões que orientam o funcionamento de uma instituição de ensino, é um dos pilares fundamentais para que a escola cumpra sua missão social de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para os desafios contemporâneos. Quando falamos em gestão escolar, não nos referimos apenas ao ato administrativo de organizar documentos, controlar recursos financeiros ou supervisionar o calendário acadêmico; tratamos de um processo muito mais amplo, que envolve a articulação entre pessoas, saberes, valores e objetivos coletivos. Nesse sentido, a escola se configura como uma organização complexa, composta por diferentes setores, atores e dinâmicas que precisam estar em constante diálogo para que o ambiente educativo seja coerente, inclusivo e produtivo. A escola, como organização, não pode ser vista apenas como um espaço físico delimitado por paredes e salas de aula. Ela é, sobretudo, um organismo vivo, que respira e se transforma de acordo com as demandas da sociedade, as expectativas das famílias e as necessidades dos estudantes. A gestão escolar, nesse contexto, assume o papel de mediadora entre o mundo externo e o interno da instituição, buscando equilibrar as exigências legais e burocráticas com a dimensão pedagógica e humana do processo educativo. É por meio de uma gestão eficiente que se torna possível alinhar os objetivos institucionais às práticas cotidianas, garantindo que professores, funcionários, alunos e comunidade caminhem em direção a um mesmo propósito.

PALAVRAS-CHAVE: Decisões Estratégias; Práticas.

ABSTRACT
School management, understood as the set of practices, strategies, and decisions that guide the functioning of an educational institution, is one of the fundamental pillars for the school to fulfill its social mission of forming critical, conscious citizens prepared for contemporary challenges. When we talk about school management, we are not referring only to the administrative act of organizing documents, controlling financial resources, or supervising the academic calendar; we are dealing with a much broader process that involves the articulation between people, knowledge, values, and collective objectives. In this sense, the school is configured as a complex organization, composed of different sectors, actors, and dynamics that need to be in constant dialogue so that the educational environment is coherent, inclusive, and productive. The school, as an organization, cannot be seen only as a physical space delimited by walls and classrooms. It is, above all, a living organism that breathes and transforms itself according to the demands of society, the expectations of families, and the needs of students. In this context, school management assumes the role of mediator between the external and internal worlds of the institution, seeking to balance legal and bureaucratic requirements with the pedagogical and human dimension of the educational process. It is through efficient management that it becomes possible to align institutional objectives with daily practices, ensuring that teachers, staff, students, and the community move towards the same purpose.

KEYWORDS: Decisions; Strategies; Practices.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da gestão escolar é compreender que a escola é uma organização plural, onde coexistem diferentes interesses, perspectivas e culturas. O corpo docente, por exemplo, traz consigo experiências, metodologias e visões de mundo que precisam ser respeitadas e, ao mesmo tempo, harmonizadas em torno de um projeto pedagógico comum. Os estudantes, por sua vez, representam a diversidade social, cultural e econômica da comunidade, exigindo da gestão sensibilidade para lidar com desigualdades, promover inclusão e as-

segurar que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Já as famílias e a comunidade local constituem um elo essencial, pois a escola não pode se fechar em si mesma; ela precisa dialogar com o entorno, compreender suas demandas e contribuir para o desenvolvimento social.
A gestão escolar, portanto, deve ser participativa e democrática. Isso significa que as decisões não podem ser tomadas de forma unilateral ou autoritária, mas sim construídas coletivamente, envolvendo professores, alunos, pais e funcionários. A criação de conselhos escolares, grêmios estudantis e espaços de escuta ativa são exemplos de mecanismos que fortalecem a organização da escola e permitem que diferentes vozes sejam consideradas. Uma gestão democrática não apenas legitima as decisões, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade de todos os envolvidos, transformando a escola em um espaço de convivência cidadã.
Outro aspecto fundamental da gestão escolar é a organização pedagógica. A escola precisa estruturar seu currículo, suas metodologias e suas práticas de ensino de forma coerente e articulada, garantindo que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Isso exige planejamento, acompanhamento e avaliação constantes. A gestão deve assegurar que os professores tenham condições de trabalho adequadas, acesso a formação continuada e recursos pedagógicos que possibilitem a inovação e a criatividade em sala de aula. Além disso, é papel da gestão promover um ambiente escolar saudável, onde o respeito, a ética e a cooperação sejam valores cultivados diariamente.
Não menos importante é a dimensão administrativa da gestão escolar. A escola, como qualquer organização, depende de recursos financeiros, materiais e humanos para funcionar. Cabe à gestão planejar o uso desses recursos de forma transparente e eficiente, garantindo que cada investimento contribua para a melhoria da qualidade do ensino. A administração escolar envolve desde a manutenção da infraestrutura até a gestão de pessoal, passando pela aquisição de materiais didáticos e tecnológicos. Uma gestão responsável sabe que cada decisão administrativa impacta diretamente o processo pedagógico e, por isso, deve ser tomada com consciência e responsabilidade.
A gestão escolar também precisa estar atenta às transformações sociais e tecnológicas que marcam o mundo contemporâneo. A escola não pode permanecer alheia às mudanças que ocorrem fora de seus muros; pelo contrário, deve se adaptar e incorporar novas ferramentas, linguagens e práticas que dialoguem com a realidade dos estudantes. A introdução de tecnologias digitais, por exemplo, exige da gestão escolar não apenas investimentos em equipamentos, mas também formação de professores e reflexão sobre como essas ferramentas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, questões como sustentabilidade, diversidade cultural e inclusão social precisam ser incorporadas ao projeto pedagógico da escola, tornando-a uma organização comprometida com os valores de uma sociedade mais justa e solidária.
Em síntese, a gestão escolar é o coração da organização escolar. Sem uma gestão eficiente, participativa e sensível às demandas da comunidade, a escola corre o risco de se tornar apenas um espaço burocrático, desconectado de sua função social. Por outro lado, quando a gestão é capaz de articular pessoas, recursos e objetivos em torno de um projeto educativo consistente, a escola se transforma em um verdadeiro espaço de formação integral, capaz de preparar indivíduos para a vida em sociedade e para o exercício pleno da cidadania. A gestão escolar, portanto, não é apenas uma função administrativa, mas uma prática política, pedagógica e social que dá sentido à existência da escola como organização. É nesse movimento contínuo de organização, diálogo e transformação que a escola cumpre sua missão e se afirma como uma instituição essencial para o desenvolvimento humano e social.
Uma escola deve ter processos organizacionais para realizar ou planejar o trabalho de acordo com um projeto que consolide um conjunto de objetivos, valores, responsabilidades e compromissos. Portanto, a gestão deve estar centrada nos beneficiários por meio de estruturas participativas de comunicação horizontal, que privilegiam a criatividade e o comprometimento grupal.
Libâneo (2001, p.131-132) afirma que:

A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso.

O projeto escolar envolve uma alternativa válida para definir uma cultura organizacional sólida em cada instituição, cujo norte visa resgatar o pedagógico e as decisões são assumidas pelos próprios atores escolares. Em suma, o projeto se tornaria uma força motriz por trás da gestão escolar autônoma.
Atenção à realidade da escola, suas necessidades, recursos, pontos fortes, pontos fracos e características específicas; nenhum projeto é formulado com ações pedagógicas, lúdicas, artísticas, tecnológicas, sanitárias e sociais, com perspectiva integral e regime cooperativo. Essas ações estão intimamente ligadas às dimensões da gestão que, segundo Elizondo (2001), englobam: comunidade político-educativa, acadêmica, administrativa e social.
De acordo com Paro (2004, p. 4),

Embora toda administração tenha a característica básica de mediação, não significa que toda administração seja idêntica. Precisamente por ser mediação a determinado fim, a administração tem que adequar-se (nos métodos e nos conteúdos de seus meios) ao objetivo que pretende alcançar, diferenciando-se, portanto, à medida que se diferenciam os objetivos.

De acordo com o exposto, o objetivo deste artigo é revisar algumas experiências relacionadas aos processos de transformação de espaços socioeducativos, que vemos sendo realizados a partir de projetos educativos, de uma postura crítica, pois envolve os protagonistas a " intervir e resolver problemas desde os relacionados com a organização escolar, processos de ensino e aprendizagem até à incidência nas suas comunidades" (Sánchez Carreño et al. 2012, p. 5).

GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DE PROJETOS EDUCATIVOS

A educação como prática social requer a colaboração de todos aqueles que fazem a vida neste espaço de relacionamento. A gestão escolar, em geral, atrelada a um modelo técnico de fato educacional, ou seja, da tarefa pedagógica, configurou um discurso e uma prática homogeneizantes, tornando rotina ou cumprimento de sua missão socializadora, “sob o paradigma hegemônico de um modelo de pensamento”. baseado na transmissão, via instrução de conhecimentos previamente valorizados no currículo” (Sánchez Carreño et al. 2012, p. 3).

Diante desse pano de fundo, surgem outras lógicas associadas aos processos formativos que tentam desmistificar essa realidade, e fornecem ferramentas para contribuir para a transformação não só da instituição de ensino, mas também da comunidade em que está inserida.
Nesse sentido, como observado acima, um esforço escolar articulado como projeto educacional, representa um elemento de convocação e direcionamento para os fatores que convivem nesse ambiente. Ao longo dos últimos anos percebe-se que há uma tendência a favor de uma organização escolar comunitária e participativa, na qual se enfatizam os processos de comunicação fluida entre os atores para analisar as questões pedagógicas.

Da mesma forma, em relação ao projeto pedagógico institucional, concluiu-se que sua elaboração é essencial, pois expressa a 'filosofia' ou visão formativa de cada comunidade e reflete a gestão que orienta a ação educativa. Portanto, deve ser compartilhado entre os docentes juntamente com ações permanentes para colocá-lo em prática. Consequentemente, é importante criar "mecanismos de comunicação formal e informal entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo os representantes" (Rodríguez 2000, p. 45).

Para isso, o projeto político pedagógico deve ser definido com uma abordagem comunicativa baseada em quatro ideias básicas: diversidade, integralidade, construção intersubjetiva e retroalimentação permanente. Da mesma forma, a inovação deve ser concebida como uma demonstração de compromissos e acordos entre os moradores da escola e aqueles que estão além de seus limites, para

alcançar mudanças e transformações significativas na gestão das instituições de ensino.

Para transformar a escola, é preciso democratizá-la e transformá-la em verdadeiros centros de participação e cidadania. Da mesma forma, o desafio é fornecer projetos educacionais relacionados não apenas à organização, mas também projetar ou desenvolver processos de ensino e aprendizagem como forma de aprendizagem da realidade.

A elaboração de projetos educacionais evidencia uma variedade de fatores convergentes associados à gestão escolar, na busca por autonomia e maior relevância social. Entre os fatores de realização mais significativos estão: a formulação de um propósito claro e explícito, bem como uma estrutura organizacional frouxa para sustentar a visão e um compromisso que combine responsabilidade, participação e trabalho em equipe. Consequentemente, o projeto educacional deve ser concebido como uma alternativa democrática de autogestão e geração de políticas educacionais, que permita a integração de todos os atores escolares, que, com as ferramentas conceituais e metodológicas necessárias, sejam capazes de elaborar o diagnóstico da escola, definir estratégias, desenvolver, construir e avaliar os processos internos de movimentação (Sánchez Carreño 2002).

A autonomia escolar, por meio desses processos, permite identificar, definir e resolver problemas, o que implica a capacidade de tomar decisões responsáveis, planear ações e alocar recursos para a resolução desses problemas.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO GESTOR ESCOLAR

O gestor escolar ocupa uma posição estratégica dentro da instituição de ensino, sendo responsável por articular dimensões administrativas, pedagógicas e humanas em um cenário cada vez mais dinâmico e desafador. A função de gerir uma escola vai muito além de coordenar recursos e supervisionar atividades: exige visão crítica, capacidade de liderança, sensibilidade social e habilidade para lidar com a diversidade de demandas que emergem diariamente. Nesse contexto, os desafios enfrentados pelo gestor escolar são múltiplos, mas também se abrem perspectivas promissoras que apontam para uma gestão mais democrática, inovadora e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Entre os principais desafios, destaca-se a necessidade de conciliar a burocracia administrativa com a dimensão pedagógica. O gestor precisa lidar com relatórios, prestações de contas, organização de recursos financeiros e manutenção da infraestrutura, sem perder de vista que sua missão maior é garantir a qualidade do ensino. Muitas vezes, o excesso de demandas burocráticas pode afastar o gestor das questões pedagógicas, tornando-se um obstáculo para o acompanhamento efetivo das práticas docentes e para o apoio direto aos professores e alunos. Superar esse desafio implica desenvolver estratégias de organização e delegação, além de investir em equipes colaborativas que compartilhem responsabilidades.

Outro desafio relevante é a gestão da diversidade. As escolas são espaços que refletem a pluralidade social, cultural e econômica da comunidade, e cabe ao gestor criar condições para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação inclusiva e equitativa. Isso envolve lidar com desigualdades, promover políticas de inclusão para alunos com necessidades específicas, combater preconceitos e valorizar as diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo. O gestor escolar precisa, portanto, ser um mediador sensível e comprometido com a construção de um ambiente escolar acolhedor e democrático.

A relação com a comunidade também se apresenta como um ponto crucial. O gestor escolar não pode se limitar ao espaço interno da instituição; deve estabelecer vínculos sólidos com as famílias e com o entorno social da escola. A participação da comunidade nas decisões escolares fortalece o sentimento de pertencimento e legitima as ações da gestão. No entanto, conquistar essa participação não é simples: exige abertura ao diálogo, transparência nas decisões e disposição para ouvir diferentes perspectivas, mesmo quando elas divergem das propostas institucionais.

No campo pedagógico, o gestor enfrenta o desafio de acompanhar as transformações educacionais e tecnológicas. A sociedade contemporânea exige novas

competências, e a escola precisa se reinventar para formar cidadãos preparados para um mundo em constante mudança. O gestor deve incentivar práticas inovadoras, apoiar a formação continuada dos professores e promover o uso consciente das tecnologias digitais. Mais do que introduzir ferramentas, é necessário refletir sobre como elas podem contribuir para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes, evitando que se tornem apenas recursos superficiais.

Apesar dos desafios, as perspectivas para o gestor escolar são promissoras. A gestão democrática e participativa surge como um caminho capaz de fortalecer a escola como organização social. Ao envolver professores, alunos, famílias e funcionários nas decisões, o gestor constrói um ambiente de corresponsabilidade e cooperação, no qual todos se sentem parte do processo educativo. Além disso, a valorização da liderança pedagógica abre espaço para que o gestor seja não apenas um administrador, mas um articulador de práticas que promovam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outra perspectiva importante é a construção de uma escola voltada para a cidadania e para os valores humanos. O gestor escolar pode ser protagonista na implementação de projetos que estimulem a ética, a solidariedade, a sustentabilidade e o respeito às diferenças. Ao assumir essa postura, contribui para que a escola seja reconhecida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente formador de cidadãos conscientes e engajados.

Em conclusão, os desafios do gestor escolar são complexos e exigem competências múltiplas, que vão da administração eficiente à liderança pedagógica e social. Contudo, as perspectivas apontam para uma gestão cada vez mais participativa, inovadora e comprometida com a transformação da escola em um espaço de inclusão, diálogo e formação cidadã. O gestor escolar, ao enfrentar os obstáculos com criatividade e responsabilidade, torna-se peça-chave na construção de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa e democrática.

Como pode se observar o gestor escolar precisa ser um líder influenciador para alcançar objetivos da escola, desse modo as pessoas que ali estão são peças fundamentais desse processo, as quais conduzem o progresso da organização. Todo esse processo estratégico tem relação com a dimensão de gestão das pessoas.

Essa dimensão do plano gestor, a qual foquei neste trabalho, é fundamental para a qualidade da educação oferecida na escola Saber Ser, pois a relação que o gestor tem com os colaboradores e as condições de trabalho e satisfação dos mesmos é a base para obter os objetivos e resultado final da escola que é o ensino aprendizagem.

De acordo com Teixeira, Ribeiro:

[...] gerir pessoas é como organizar um setor com base nas potencialidades e zelar constantemente para que estas sejam mantidas, tendo a percepção de que elas são impulsionadas sincronicamente e conjuntamente. Não há como um colaborador se desenvolver sem que conheça os objetivos a serem alcançados. Ele precisa ser informado sobre isso e devidamente capacitado e amparado para buscar esses objetivos. (2017, p.80)

O gestor deve sempre buscar o seu progresso e aprendizagem organizacional para que possa desenvolver um bom relacionamento e comunicação com os colaboradores, compreender suas necessidades, deixar claro os objetivos que precisam alcançar e os resultados que precisam conquistar, proporcionando sempre que estes participem do processo de tomada de decisões.

Os cincos processos básicos de Chiavenato e os cinco subsistemas que destacamos no capítulo 3 fazem parte desse todo e são algumas das chaves para a estabilidade dos colaboradores. A motivação e o bom desempenho dos mesmos contribuem para a formação da identidade da escola.

[...] as pessoas precisam ser reconhecidas pelo seu trabalho. Esse é o principal impulsionador da motivação. Motivado, o colaborador é produtivo, maior serão seus rendimentos profissional e pessoal. [...] O ser humano precisa estar em harmonia, sentir-se útil e reconhecer-se parte da organização. (TEIXEIRA; RIBEIRO 2017, p.82)

Esse é um dos desafios da gestão de pessoas, quando o gestor consegue traba-

lhar em conjunto e consegue concretizar isso, que é fazer com que os colaboradores se sintam importantes e se sintam parte do organismo da escola, é estabelecido um clima de confança e estes se sentem em um ambiente seguro.
Esse clima de confança deve ser interno e externo, o que signifca que quando a escola é vista de maneira positiva por todos os envolvidos, há contribuição para a cooperação e para o crescimento da organização.
Outro desafo importante que foi citado nos subsistemas é a avaliação de desempenho.

[...] Uma das técnicas de desenvolvimento profssional e que também propicia um clima mais favorável nas organizações, minimizando confitos e neutralizando os confitos [...] é a avaliação de desempenho. Ferramenta de grande relevância, ela permite verifcar como o colaborador está desempenhando suas atividades, o que melhor se adéqua aos seus conhecimentos e às habilidades exigidas para o cargo. Também auxilia a empresa a descobrir as necessidades de melhoria. (TEIXEIRA; RIBEIRO 2017, p.132)

É através desse processo que o gestor líder avalia os colaboradores e auxilia os mesmos em quais pontos é possível aprimorar-se e quais pontos precisam deixar de lado e tentar outras formas para ter outras visões de realizar determinada coisa. Feedback positivo faz com que a pessoa se motive e realize o trabalho com mais prazer e entusiasmo, faz com que se sintam importantes, que vejam que estão indo no caminho certo para alcançar seus objetivos e um feedback construtivo faz com que a pessoa procure melhorar naquilo que está falhando, faz com que ela pense em novas formas de realizar determinada tarefa, faz com que procure em seus colegas inspiração e que vejam que o trabalho em equipe pode ajudar a crescer e melhorar e isso a auxilia em seu desenvolvimento pessoal e profssional.
O gestor escolar que consegue realizar todos esses processos relacionados a gestão de pessoas, dentro da organização escolar, é aquele que se preocupa com o progresso dos seus colaboradores e da escola e dessa maneira constrói um excelente ambiente de trabalho e também um lugar propicio para aprendizagem e educação de todos.
A gestão escolar supera o modelo da administração na medida em que trabalha com os limites deste modelo, a gestão não erradica a administração escolar, ambos devem nortear as ações das instituições escolares, mesmo porque se o modelo administrativo perdurou há tanto tempo é porque tem contribuições importantes a dar para o sistema gerencial.
A gestão democrática deve ultrapassar os limites da existência de transparência, de impessoalidade e moralidade.

OS AGENTES PARTICIPATIVOS DA EDUCAÇÃO
Os agentes participativos da educação representam a força vital que sustenta e dinamiza o processo de ensino-aprendizagem dentro das instituições escolares. Quando falamos em agentes participativos, não nos referimos apenas aos professores ou gestores, mas a um conjunto amplo de sujeitos que, de diferentes maneiras, contribuem para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes. A educação, por sua natureza, é um fenômeno coletivo, e sua efetividade depende da interação entre diversos atores que assumem papéis complementares e interdependentes.
O primeiro agente participativo é o professor, fgura central no processo educativo. Mais do que transmissor de conteúdos, ele é mediador de saberes, facilitador de aprendizagens e inspirador de valores. Sua participação ativa se manifesta na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras, na escuta atenta das necessidades dos alunos e na busca constante por formação continuada. O professor que se engaja como agente participativo não se limita ao espaço da sala de aula, mas se envolve em projetos escolares, conselhos e atividades comunitárias, ampliando o alcance de sua atuação.
Os estudantes também são protagonistas nesse cenário. A participação estudantil é fundamental para que a escola se torne um espaço de diálogo e construção coletiva. Quando os alunos têm voz ativa em grêmios, conselhos e assembleias, desenvolvem competências de cidadania, responsabilidade e liderança.

Além disso, sua participação contribui para que as práticas pedagógicas estejam mais alinhadas às suas realidades, interesses e expectativas. O estudante, como agente participativo, deixa de ser mero receptor de informações e passa a ser sujeito ativo na construção do conhecimento.

As famílias constituem outro elo essencial. A participação dos pais e responsáveis fortalece o vínculo entre escola e comunidade, criando um ambiente de confiança e corresponsabilidade. Quando as famílias se envolvem em reuniões, projetos e atividades escolares, contribuem para o acompanhamento do desenvolvimento dos filhos e para a construção de uma escola mais aberta e transparente. O gestor escolar, nesse contexto, deve criar canais de comunicação eficazes que incentivem essa participação, reconhecendo que a educação é um processo que ultrapassa os muros da instituição.

Os gestores e coordenadores pedagógicos também são agentes participativos, pois sua função não se limita à administração burocrática. Eles têm o papel de articular os diferentes setores da escola, promover a integração entre professores, alunos e famílias, e assegurar que o projeto pedagógico seja construído de forma coletiva. Um gestor participativo é aquele que valoriza a escuta, estimula o diálogo e cria condições para que todos os atores da escola possam contribuir com ideias e propostas.

Não podemos esquecer da comunidade local e dos parceiros institucionais. Organizações sociais, universidades, empresas e órgãos públicos podem atuar como agentes participativos ao oferecer apoio, recursos e projetos que enriquecem o ambiente escolar. Essa interação amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o papel da escola como centro de desenvolvimento social e cultural.

Em síntese, os agentes participativos da educação formam uma rede de colaboração que dá sentido e vitalidade ao processo educativo. Professores, estudantes, famílias, gestores e comunidade, quando atuam de forma integrada e comprometida, transformam a escola em um espaço de diálogo, democracia e construção coletiva. A perspectiva de uma educação participativa aponta para uma escola mais humana, inclusiva e capaz de preparar cidadãos conscientes e engajados com a sociedade. É nesse movimento de cooperação e corresponsabilidade que a educação se fortalece e cumpre sua missão de formar indivíduos plenos e críticos.

As pessoas que gerem a educação são agentes do sistema educativo, que têm como tarefa central a missão e administração das diferentes instituições e modalidades educativas. Eles enfrentam vários desafios e desafios na prática da educação, especialmente diante das constantes mudanças na sociedade do conhecimento.

A reorientação nas políticas educacionais tem sido traçada à trajetória de trabalho e atuação esperada para os administradores escolares. A qualidade e a relevância da educação dependem da qualidade de quem desempenha as tarefas docentes e administrativo-pedagógicas.

A gestão constitui a articulação entre o campo educacional e os diferentes setores sociais. Da mesma forma, envolve um conjunto de ações que são realizadas não como expressão da governança institucional, sob a direção e responsabilidade do diretor, para definir seus objetivos e desenvolver a natureza e o desenvolvimento das tarefas para alcançá-los. Implica a participação de todos os membros no planejamento, execução e controle das decisões e ações que são tomadas nas áreas: currículo, serviços, recursos e comunidade, na medida e de acordo com suas capacidades, habilidades.

A comunidade como território é delimitada geograficamente. A identificação de dos atores é realizada com base no fato de a instituição ser reconhecida como legítima, seja ela pública ou privada, ou pela sociedade civil e instituições estatais. Essa concepção de território prioriza o funcionamento das instituições e agências internacionais e, em geral, permite, em certa medida, realizar uma prática de governança.

A gestão comunitária corresponde à forma como a entidade educativa se relaciona com a comunidade, uma vez que compreende as suas necessidades, condições e exigências, para integrar e dar respostas a partir do espaço educativo. Em linhas gerais, ele adentra a instituição no ambiente, sempre buscando estabelecer alianças e redes para melhorar as

condições socioeducativas. Dessa forma, a gestão democrática é fundamental para a comunidade em seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental promover a articulação comunitária para favorecer a tomada de decisões e o desenvolvimento de atividades, que considere as demandas entre a escola e a comunidade, sempre como norte no favorecimento da participação.
É preciso trabalhar na construção de indicadores que gerem informações efetivas sobre a gestão nos diferentes níveis, visando estimular a autonomia para solucionar problemas e responder de forma adequada ao contexto, onde os gestores escolares estabelecem mecanismos de controle e monitoramento para a comunidade.
A participação associada ao mundo escolar é um conceito que tem vindo a trabalhar arduamente em diversas investigações educativas nos últimos tempos. Atualmente, a participação corresponde a um processo fundamental para gerar processos de melhoria educacional eficazes, sendo demonstrado em uma série de marcos normativos e legais da política educacional. Participar de um estabelecimento de ensino é integrar-se ativamente na comunidade escolar de forma a contribuir para um objetivo partilhado por todos: melhorar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ELIZONDO. A. A Nova Escola I. Gestão, Liderança e Gestão Escolar. Pagamento. México, pág. 65-84. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PARO. Vitor Henrique. Gestão Democrática da escola pública. 3ª edição. São Paulo -SP: Ática, 2004.

RODRÍGUEZ. N. Gestão Escolar e Qualidade da Educação. Educar. 4(10):39-46. 2000.

SÁNCHEZ Carreño J, SALMASI. N, CALDERA. Y, GUEVARA. C, PLAZA. M, ORTEGA. M. Formação e Organização Comunitária da Gestão Escolar. (Projeto). Evalpost-Fonacit. Cumana. 2012.

TEIXEIRA, Juliane Marise Barbosa. RIBEIRO, Maria Tereza Ferrabule. Gestão de pessoas na administração pública: teorias e conceitos. Curitiba: Intersaberes, 2017 p.80-132

BRINCAR, ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAYANA MACENA DOS REIS ARAUJO

RESUMO
Este artigo analisa a dimensão afetiva do lúdico na Educação Infantil, compreendendo o brincar e as atividades artísticas como experiências fundamentais na constituição da subjetividade infantil. A partir de referenciais teóricos como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Donald Winnicott, discute-se o lúdico para além de sua função pedagógica instrumental, destacando seu papel como espaço simbólico de elaboração emocional, construção de vínculos e produção de sentidos. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, busca evidenciar como a arte e o brincar atuam como mediadores das experiências afetivas da criança no contexto educativo. Conclui-se que a ludicidade, quando compreendida em sua dimensão relacional e expressiva, constitui elemento estruturante de práticas pedagógicas comprometidas com uma formação integral na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Afetividade; Ludicidade; Arte; Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira passou por importantes transformações legais e conceituais. Entretanto, paralelamente aos avanços normativos, observa-se a intensificação de processos de escolarização precoce que tensionam a especificidade dessa etapa da educação básica. A antecipação de conteúdos formais, a padronização de atividades e a centralidade de avaliações de desempenho revelam uma lógica produtivista que reduz a infância a uma etapa preparatória.

Nesse cenário, o lúdico frequentemente é mantido no discurso oficial como eixo estruturante, mas, na prática, é instrumentalizado como estratégia didática para alcançar objetivos cognitivos previamente definidos. A arte e o brincar tornam-se meios para alfabetizar mais cedo, desenvolver coordenação motora com finalidade utilitarista ou reforçar conteúdos curriculares.

Embora o lúdico seja um instrumento didático utilizado com um objetivo final, essa perspectiva esvazia sua dimensão afetiva, transformando-o em ferramenta e não em experiência. No mundo da criança, a atividade artística ganha novos contornos, é através dos jogos, dos desenhos, das pinturas que a criança articula suas experiências em torno de uma percepção mais significativa e constituindo-se como sujeito em relação ao ambiente.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Henri Wallon (2007) já afirmava que a vida se organiza a partir da afetividade. Para o autor, a emoção possui um caráter profundamente social, que se torna evidente na relação com o outro. Quando valorizamos as atividades infantis através de suas manifestações expressivas, como o desenho, a música, a pintura, a brincadeira etc convidamos a criança a se expressar e construir seus próprios significados.

A criança se exprime, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 55)

Essa discussão é fundamental para entendermos como as atividades artísticas e o lúdico se relacionam com o campo da afetividade e da subjetividade. O brincar não é apenas uma atividade recreativa

ou o meio para um fm, ele se constitui também como um campo de partilha emocional, no qual a criança aprende a se reconhecer enquanto sujeito e a reconhecer o outro, a lidar com frustrações, a negociar desejos e a experimentar noções de pertencimento.
Nesse sentido, compreender o lúdico apenas como recurso metodológico signifca reduzir sua potência formativa e expressiva. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a dimensão afetiva do lúdico na Educação Infantil, discutindo o papel do brincar e das atividades artísticas na constituição da subjetividade infantil. Para essa refexão, mobilizam-se contribuições teóricas de autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Donald Winnicott, que permitem compreender o brincar como experiência simbólica, relacional e fundamental para o desenvolvimento humano.

ARTE, LUDICIDADE E A EXPERIÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar durante a infância representa um espaço essencial para que a criança organize suas experiências e compreenda as relações com o mundo, com as pessoas e com os objetos ao seu redor. No âmbito da Educação Infantil, a Arte deve ser compreendida de forma integrada. Uma vez que se constitui como um meio privilegiado de expressão, comunicação e construção de sentido, capaz de favorecer tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a percepção sensível da criança.
Ao trabalhar com Arte, a criança passa a desenvolver um pensamento próprio, que permite interpretar e dar signifcado às suas vivências de maneira particular. Esse processo amplia a imaginação, fortalece a autonomia e sensibiliza para diferentes formas de perceber o mundo. A prática artística na Educação Infantil valoriza a singularidade de cada criança, reconhecendo que a aprendizagem acontece por meio da experiência sensorial, da vivência das emoções e do contato com situações cotidianas.
Para que a Arte exerça seu papel integral, é fundamental que a criança participe ativamente do processo criativo, envolvendo-se tanto na produção quanto na fruição artística, construindo um vínculo profundo com a experiência estética.
Na Educação Infantil, a Arte assume um papel importante, pois permite à criança romper limites, experimentar processos e avançar em suas aprendizagens de forma ativa e criativa. Aprender e criar arte é um direito da criança, já que, enquanto ser pensante, ela necessita construir suas próprias interpretações acerca do mundo. As atividades lúdicas, nesse contexto, tornam-se mediadoras privilegiadas do aprendizado artístico, proporcionando prazer e motivação para experimentar novas situações, ao mesmo tempo em que desenvolvem percepção, imaginação, fantasia, sentimentos e aspectos afetivos, ampliando também algumas capacidades cognitivas, como registro, representação, análise e criatividade.
Como ressalta Eisner (2008, p. 25):

> A educação pelas artes não é apenas mais um campo de estudo, mas uma forma de compreender e organizar a experiência humana de maneiras que não são acessíveis por outras disciplinas. As artes educam porque envolvem o indivíduo em processos sensíveis de percepção, interpretação e expressão, os quais possibilitam não apenas o domínio de conteúdos, mas a capacidade de perceber relações, de reconhecer múltiplas perspectivas e de articular signifcados. (EISNER, 2008, p. 25)

Ludicidade e a expressão artística são frequentemente percebidas como subversivas, justamente porque oferecem novas maneiras de ver e interpretar o mundo. Como formas de comunicação estética, as manifestações artísticas carregam dimensões ideológicas, políticas, sociológicas e pedagógicas, reunindo múltiplas linguagens. Trabalhar com essas linguagens permite à criança aprender não apenas sobre diferenças e criticidade, mas também sobre a dimensão estética do conhecimento. O jogo, presente em culturas de todas as épocas e faixas etárias, manifesta-se durante toda a vida como um elemento estruturante do desenvolvimento humano.
Fortuna (2002) destaca que o jogo contribui para questionar padrões institucionais e resgatar o prazer de aprender, ao inserir o jogo no processo educativo, criamos a possibilidade de romper, ainda que momentaneamente, com a lógica

que organiza grande parte das práticas pedagógicas tradicionais. Diferentemente das atividades pautadas pela repetição, pela memorização e pela busca por respostas únicas, o jogo abre espaço para a experimentação, para o erro e para a criação de múltiplas possibilidades de ação.

Brincar, portanto, é um meio pelo qual a criança compreende o mundo e as ações humanas com as quais convive. Santos (2002, p. 57) lembra que "o lúdico está associado à brincadeira, e brincando, a criança busca entender/compreender o mundo e assimilar as ações humanas, com as quais convive em seu cotidiano", incorporando objetos, jogos e atividades que ganham signifcado apenas na experiência do brincar. Assim, o brincar e o engajamento lúdico não são apenas momentos de prazer, mas experiências que estruturam a consciência da criança, permitindo-lhe experimentar papéis, projetar situações imaginárias e interpretar o mundo de forma simbólica, o que reforça a dimensão expressiva e afetiva da aprendizagem.

O jogo cumpre função específca no desenvolvimento infantil, estimulando imaginação, pensamento abstrato e autonomia. Barata (1995, p. 9) afrma que o jogo "libera os sentidos, defagra mil possibilidades de ver uma certa coisa, aqui e agora, ontem, depois, no infnito; produz escolhas ou recusas; dá sentido; potencializa o indivíduo pela vivência inventada, construída e pela capacidade, a partir dessa vivência, inferir novas projeções lúdicas, vislumbrar novas projeções relacionais." Nesse processo, o brincar constitui fonte de conhecimento e autoconhecimento, permitindo à criança tomar consciência de si mesma, controlar impulsos afetivos e relacionar suas ações a modelos sociais e culturais, sendo decisivo para a formação de sua personalidade.

Para Lev Vygotsky (2007), o brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil porque cria um campo simbólico no qual a criança pode reorganizar e reinterpretar experiências vividas. Nas situações imaginárias construídas durante a brincadeira, elementos da realidade cotidiana são deslocados e recombinados, permitindo que a criança experimente diferentes papéis, regras e formas de ação. Nesse processo, o brincar não apenas expressa capacidades já consolidadas, mas também mobiliza funções em desenvolvimento, ampliando as possibilidades de pensamento, interação e compreensão do mundo social.

Essa perspectiva evidencia que os objetos presentes na brincadeira não possuem um signifcado fxo ou previamente determinado. Seu sentido emerge na própria ação lúdica, quando passam a representar outros elementos e a sustentar narrativas imaginárias construídas pela criança. Desse modo, o brinquedo funciona menos como um objeto com valor próprio e mais como suporte simbólico para a exploração, a criação e a experimentação de diferentes modos de agir e signifcar a realidade.

Nesse contexto, brincar não se reduz a uma atividade de entretenimento, mas constitui uma forma específca de relação com o conhecimento e com a experiência. Ao engajar-se ludicamente, a criança articula imaginação, emoção e ação corporal na construção de signifcados sobre o mundo que a cerca. A brincadeira torna-se, assim, um espaço privilegiado de aprendizagem e elaboração simbólica, no qual aspectos cognitivos, afetivos e sociais se entrelaçam na constituição de experiências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Se, na perspectiva de Lev Vygotsky (2007), o brincar evidencia a dimensão social e simbólica do desenvolvimento infantil, outras abordagens também ressaltam sua importância para a constituição da experiência subjetiva da criança. Nesse sentido, as contribuições de Donald Winnicott ampliam essa compreensão ao enfatizar a dimensão afetiva e relacional da brincadeira.

Donald Winnicott (1975) oferece contribuição decisiva ao compreender o brincar como condição para o desenvolvimento saudável. Para o autor, o brincar ocorre em um "espaço potencial" sustentado pela confança no ambiente, um campo intermediário entre a realidade interna e o mundo externo no qual a criança pode experimentar, criar e atribuir signifcados às suas experiências.

Para Winnicott (1975), é no brincar que o indivíduo encontra condições para exercer sua criatividade e mobilizar de forma integrada diferentes aspectos de sua personalidade. Nesse processo, a experiência criativa torna-se fundamental para

a construção do sentido de si, pois é por meio dela que o sujeito pode reconhecer e afirmar sua própria existência no mundo.

Criatividade não se limita à produção artística formal ou à capacidade técnica de elaborar objetos estéticos, mas refere-se, sobretudo, à possibilidade de viver de maneira autêntica. Para Donald Winnicott, é no espaço do brincar que o indivíduo encontra condições para experimentar o mundo de forma criativa, estabelecendo uma relação viva entre suas experiências internas e a realidade compartilhada. Esse espaço potencial, sustentado pela confiança no ambiente, permite que a criança explore, imagine e atribua significados às suas vivências. Entretanto, quando o brincar passa a ser rigidamente dirigido, padronizado ou constantemente avaliado, esse campo de experiência tende a se fragilizar. A criança deixa de agir a partir de suas próprias iniciativas e passa a responder prioritariamente às expectativas externas impostas pelo adulto ou pela instituição escolar. Nesse sentido, a instrumentalização do lúdico representa uma ameaça à experiência de autenticidade, pois reduz uma prática originalmente expressiva e relacional a uma atividade subordinada a finalidades previamente definidas.

A partir dessa reflexão, torna-se possível estabelecer um diálogo com as contribuições de Lev Vygotsky (2007) acerca do papel do brincar no desenvolvimento infantil. Embora o autor enfatize o caráter social e cultural das experiências humanas, sua análise do jogo simbólico também revela a potência criativa e transformadora da brincadeira. Para Vygotsky (2007), o brincar constitui uma atividade simbólica mediada culturalmente, na qual a criança reorganiza elementos da realidade vivida e os reinscreve em novas configurações imaginárias. Ao criar situações fictícias, a criança não se distancia da realidade; ao contrário, elabora e ressignifica suas experiências por meio da imaginação. Como afirma o autor:

> No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. O brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada e é, em si mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 122)

A partir das contribuições de Lev Vygotsky (2007), é possível compreender o brincar como uma atividade simbólica na qual a criança reorganiza elementos da experiência cotidiana por meio da imaginação. Ao assumir papéis e construir narrativas fictícias, o faz-de-conta ultrapassa o plano da simples atividade recreativa e torna-se um espaço de elaboração de experiências sociais e afetivas. Nesse processo, a brincadeira permite à criança atribuir novos sentidos às situações vividas, experimentando simbolicamente diferentes formas de agir, interpretar e se posicionar diante da realidade.

Nessa perspectiva, as situações imaginárias criadas durante a brincadeira não representam uma simples fuga da realidade, mas um modo particular de reelaboração simbólica. Ao brincar, a criança reorganiza experiências vividas, transformando-as em narrativas e ações simbólicas que permitem compreender e ressignificar acontecimentos do cotidiano. Conflitos familiares, tensões presentes nas relações sociais e até experiências de frustração ou exclusão podem emergir na brincadeira de forma transformada, possibilitando à criança elaborar afetivamente essas vivências e experimentá-las sob novas configurações.

Desse modo, o lúdico pode ser compreendido também como um espaço de resistência simbólica. Ao assumir diferentes papéis, inverter hierarquias ou construir mundos imaginários, a criança experimenta possibilidades de existência que ultrapassam os limites concretos de sua realidade imediata. Nesse movimento, a brincadeira permite questionar posições estabelecidas, explorar outras formas de relação e ampliar horizontes de experiência. O brincar, portanto, não se reduz a um exercício de fantasia descompromissada, mas constitui um campo de produção de sentido no qual a criança articula imaginação, afetividade e compreensão do mundo social.

Essa discussão também se estende ao lugar da arte na Educação Infantil. Ana Mae Barbosa (1991) defende que o ensino de arte deve articular três dimensões fundamentais: a produção, a apreciação e a contextualização das manifestações

artísticas. A autora reconhece a arte como linguagem e como forma de conhecimento, capaz de ampliar a sensibilidade, a imaginação e a capacidade crítica dos sujeitos. Entretanto, nas práticas escolares cotidianas, é frequente que a atividade artística seja reduzida à reprodução de modelos previamente definidos, esvaziando seu potencial expressivo e investigativo.

A padronização de desenhos, a exigência de que as crianças "permaneçam dentro do contorno" ou a produção de trabalhos decorativos voltados a datas comemorativas revelam a presença de uma lógica pedagógica orientada pelo controle e pela uniformização das produções infantis. Barbosa (2010) critica práticas escolares que incentivam a cópia de modelos prontos ou a execução de atividades rígidas, como pintar sem ultrapassar contornos, pois essas propostas reduzem a experiência artística a procedimentos mecânicos e restringem o potencial expressivo e criativo das crianças. Assim, a atividade artística deixa de ser um espaço de experimentação sensível e passa a funcionar como tarefa de execução, na qual o valor do trabalho é medido pela proximidade com um modelo estabelecido pelo adulto. Tal prática silencia a expressão singular da criança e limita sua possibilidade de explorar materiais, formas e significados de maneira autônoma.

Arte, enquanto experiência estética, é também uma experiência ética. Reconhecer a produção artística infantil como expressão legítima implica validar a autoria da criança, respeitar suas escolhas e compreender que seus traços, gestos e narrativas visuais são formas de interpretar o mundo. Em síntese, a prática pedagógica em arte exige sensibilidade para acolher a diversidade de expressões e reconhecer que cada produção carrega marcas das experiências, emoções e percepções de quem a realiza.

Essa discussão vai de encontro às reflexões de Paulo Freire (1996), para quem ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento de suas experiências como ponto de partida do processo educativo. Na Educação Infantil, tais saberes frequentemente se manifestam por meio de linguagens não verbais, como o corpo, o gesto, o desenho, o movimento e o jogo simbólico.

Entretanto, a crescente pressão por resultados mensuráveis e pela antecipação da alfabetização tem produzido um deslocamento do foco pedagógico na Educação Infantil. Progressivamente, o tempo destinado ao brincar livre e à experimentação artística é reduzido, enquanto atividades dirigidas e avaliações precoces passam a ocupar lugar central no cotidiano escolar. Nessa lógica, o erro tende a ser rapidamente corrigido e a exploração espontânea dá lugar à execução de tarefas orientadas por metas previamente definidas.

Tal dinâmica insere a criança em uma lógica produtivista que se mostra incompatível com a especificidade da infância. Como argumenta Kramer (2006), a infância deve ser compreendida como uma categoria histórica e social, dotada de sentidos próprios e não como uma etapa incompleta do desenvolvimento humano cuja função seria apenas preparar o indivíduo para a vida adulta. A imposição de metas escolares precoces desconsidera a centralidade das experiências afetivas, simbólicas e relacionais que caracterizam esse período da vida.

Nesse contexto, quando a arte passa a ser utilizada apenas como estratégia para "treinar coordenação motora" ou quando a brincadeira é mobilizada exclusivamente para "reforçar conteúdos", o lúdico é esvaziado de sua dimensão subjetiva e expressiva. O problema não reside na presença de intencionalidade pedagógica nas práticas educativas, mas na redução da experiência infantil a uma lógica funcional, na qual brincar e criar deixam de ser experiências de exploração e passam a ser subordinadas ao cumprimento de tarefas escolares.

É fundamental valorizar os processos de aprendizagem em detrimento da centralidade dos produtos finais. As produções infantis não devem ser avaliadas apenas pela adequação a modelos ou padrões estéticos, mas compreendidas como expressões singulares de experiências, emoções e percepções. Reconhecer a criança como autora de suas criações significa legitimar sua capacidade de interpretar o mundo e produzir significados próprios, respeitando sua forma particular de expressão. Essa perspectiva também exige que o educador desenvolva sensibilidade para escutar manifestações que nem sempre se expressam verbal-

mente, mas que emergem por meio do corpo, do gesto, do traço, do jogo simbólico e das múltiplas linguagens presentes no brincar.
Sustentar vínculos baseados na confança constitui igualmente um elemento central nesse processo. A criança necessita de um ambiente seguro, no qual possa explorar possibilidades, experimentar papéis e elaborar emoções sem o medo constante da correção ou da avaliação. Nessa relação de confança, o educador assume o papel de mediador sensível das experiências infantis, acolhendo as expressões da criança e favorecendo a construção de relações signifcativas no espaço educativo.
A Base Nacional Comum Curricular reafrma as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Como destaca o documento:

Na Educação Infantil, as interações e a brincadeira constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, assegurando às crianças condições para aprender e se desenvolver. Ao brincar, as crianças exploram o mundo físico e social, constroem conhecimentos, expressam sentimentos, experimentam diferentes papéis sociais e ampliam suas formas de relação com outras crianças e com os adultos" (BRASIL, 2018, p. 38).

Contudo, a efetivação desse princípio depende de uma postura crítica por parte dos educadores diante das pressões institucionais que frequentemente incentivam a antecipação de conteúdos escolares e a busca por resultados mensuráveis. Educar na perspectiva da afetividade do lúdico signifca, nesse sentido, resistir à lógica da escolarização precoce e reafrmar a infância como tempo de experiência, descoberta e construção de sentidos.

CONCLUSÃO

A refexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que o lúdico e as atividades artísticas ocupam um lugar central na constituição da experiência infantil, especialmente no que se refere à dimensão afetiva do desenvolvimento. A partir das contribuições de autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Donald Winnicott, foi possível evidenciar que o brincar ultrapassa a condição de atividade recreativa ou recurso pedagógico, confgurando-se como um espaço simbólico no qual a criança elabora emoções, constrói vínculos e atribui sentidos às experiências vividas.
Nesse processo, a brincadeira e a produção artística revelam-se como linguagens privilegiadas por meio das quais a criança expressa percepções, sentimentos e interpretações do mundo que a cerca. Ao assumir papéis, criar narrativas imaginárias e explorar materiais e formas de expressão, a criança mobiliza processos cognitivos, afetivos e sociais que contribuem para o desenvolvimento integral. Assim, compreender a ludicidade apenas como estratégia didática signifca reduzir sua potência formativa, esvaziando sua dimensão expressiva e relacional.
A análise também evidenciou que as pressões contemporâneas por resultados mensuráveis e pela antecipação de conteúdos escolares têm produzido uma tendência à instrumentalização do brincar e da arte na Educação Infantil. Nesse contexto, atividades lúdicas e artísticas passam a ser frequentemente subordinadas a objetivos utilitaristas, o que limita as possibilidades de experimentação, criação e elaboração simbólica por parte das crianças.
Diante disso, torna-se fundamental reafrmar a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o brincar e a arte como experiências constitutivas da infância. Mais do que meios para alcançar determinados conteúdos, essas práticas devem ser compreendidas como espaços de encontro, expressão e construção de sentidos. Valorizar a dimensão afetiva do lúdico implica, portanto, sustentar ambientes educativos que acolham a singularidade das crianças, respeitem seus modos próprios de expressão e garantam tempo e espaço para a imaginação, a criação e o brincar livre.
Desse modo, promover uma educação comprometida com a integralidade do desenvolvimento infantil exige reconhecer que é no entrelaçamento entre afetividade, ludicidade e expressão artística que a criança encontra condições para construir sua subjetividade e estabelecer relações signifcativas com o mundo e com os outros.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARATA, Denise. O jogo na educação. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

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

EISNER, Elliot W. O que a educação pode aprender com as artes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

DÉBORA RIBEIRO FREIRE DE MELO

RESUMO
A educação baseada em evidências tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma abordagem relevante para a qualificação das práticas pedagógicas, da gestão escolar e das políticas públicas educacionais. Inspirada em áreas como a medicina baseada em evidências, essa perspectiva defende que decisões educacionais sejam fundamentadas em resultados de pesquisas científicas sistemáticas, sem desconsiderar a experiência profissional do docente e as especificidades dos contextos escolares. O presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos da educação baseada em evidências, os principais tipos de evidência produzidos no campo educacional e suas contribuições para a prática pedagógica, bem como refletir sobre seus limites e desafios no contexto da educação brasileira. Trata-se de um estudo de natureza teórica e bibliográfica, fundamentado em artigos científicos, relatórios institucionais e documentos oficiais disponíveis em acesso aberto na internet. As análises apontam que práticas como o uso de feedback formativo, a avaliação contínua da aprendizagem, o ensino explícito e o estabelecimento de altas expectativas docentes apresentam respaldo empírico consistente na literatura educacional. Conclui-se que a educação baseada em evidências não deve ser compreendida como um conjunto de prescrições técnicas, mas como um suporte qualificado à tomada de decisão pedagógica, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, reflexiva e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Argumenta-se que a consolidação dessa abordagem exige uma mudança paradigmática na formação docente, orientada para o desenvolvimento de uma mentalidade científica e investigativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação baseada em evidências; Prática pedagógica; Pesquisa educacional; Formação docente.

ABSTRACT
Evidence-based education has gained increasing relevance as an approach to improving pedagogical practices, school management, and educational public policies. Inspired by fields such as evidence-based medicine, this perspective advocates that educational decisions should be grounded in systematic scientific research, while also taking into account teachers' professional experience and the specific characteristics of educational contexts. This article aims to discuss the theoretical foundations of evidence-based education, the main types of evidence produced in the educational field, and their contributions to pedagogical practice, as well as to reflect on its limitations and challenges in the Brazilian educational context. This is a theoretical and bibliographic study based on scientific articles, institutional reports, and official documents available through open-access sources. The analysis indicates that practices such as formative feedback, continuous assessment of learning, explicit instruction, and high teacher expectations are strongly supported by empirical evidence. It is concluded that evidence-based education should not be understood as a set of technical prescriptions, but rather as a qualified support for pedagogical decision-making, contributing to a more equitable, reflective, and effective education. It is argued that the consolidation of this approach requires a paradigmatic shift in teacher education, oriented toward the development of a scientific and investigative mindset.

KEYWORDS: Evidence-based education; Pedagogical practice; Educational research; Teacher education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido atravessado por intensos debates acerca da qualidade do ensino, da eficácia das práticas pedagógicas e dos critérios que orientam a tomada de decisões em escolas e sistemas educacionais. Em um cenário marcado por rápidas transformações sociais, avanços científicos e demandas crescentes por equidade e aprendizagem significativa,

torna-se cada vez mais necessário refletir sobre quais fundamentos sustentam as escolhas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. É nesse contexto que a educação baseada em evidências ganha destaque como uma abordagem que busca aproximar a pesquisa científica da prática educacional.

Falar em educação baseada em evidências hoje significa reconhecer que a docência e a gestão educacional envolvem decisões complexas, cujos impactos recaem diretamente sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Ao longo da história da educação, muitas práticas foram consolidadas e reproduzidas com base na tradição, na autoridade de determinados autores ou na experiência individual dos profissionais. Embora a experiência docente seja um elemento fundamental do fazer pedagógico, estudos recentes têm apontado que nem todas as práticas amplamente difundidas produzem, de fato, os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, decisões pedagógicas fundamentadas apenas em opiniões pessoais, crenças individuais ou modismos educacionais apresentam limites importantes. Propostas metodológicas frequentemente são incorporadas ao discurso educacional sem que haja análise crítica de sua efetividade, sendo difundidas por meio de tendências, materiais comerciais ou redes sociais, muitas vezes desvinculadas de evidências empíricas consistentes. Esse movimento contribui para a adoção de práticas que podem não apenas ser pouco eficazes, mas também reforçar desigualdades educacionais e comprometer o direito dos estudantes a uma educação de qualidade.

A educação baseada em evidências surge, portanto, como uma resposta a esse cenário, defendendo que decisões pedagógicas e políticas educacionais sejam informadas por resultados de pesquisas científicas sistemáticas, produzidas a partir de métodos rigorosos e replicáveis. Inspirada em áreas como a medicina baseada em evidências, essa perspectiva não propõe a substituição do julgamento profissional do educador, mas sua qualificação, ao articular conhecimento científico, experiência docente e análise contextual.

Assim, discutir a educação baseada em evidências no contexto atual implica problematizar o afastamento histórico entre a produção acadêmica e a prática escolar, bem como questionar a legitimação de práticas pedagógicas ancoradas apenas na tradição ou na intuição. Ao promover uma cultura de decisões educacionais mais informadas, críticas e responsáveis, a educação baseada em evidências apresenta-se como uma possibilidade concreta para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de sistemas educacionais mais eficazes, equitativos e comprometidos com a aprendizagem dos estudantes.

EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS: CONCEITO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A educação baseada em evidências pode ser compreendida como uma abordagem que defende o uso sistemático e crítico do conhecimento científico produzido pela pesquisa educacional para orientar a tomada de decisões pedagógicas e educacionais. Essa perspectiva parte do princípio de que práticas de ensino, intervenções pedagógicas e políticas educacionais devem ser avaliadas a partir de dados empíricos confiáveis, produzidos por meio de métodos científicos rigorosos, e não apenas por tradições históricas, convicções pessoais ou tendências momentâneas.

A origem dessa abordagem está diretamente associada ao movimento da medicina baseada em evidências, que ganhou força a partir da década de 1990, ao propor que decisões clínicas fossem fundamentadas nas melhores evidências científicas disponíveis, aliadas à experiência profissional e às características individuais dos pacientes. Conforme Davies (1999), a educação baseada em evidências emerge como tentativa de aproximação entre pesquisa empírica e decisões educacionais, inspirada nas ciências da saúde.

Ao transpor essa lógica para o campo educacional, autores como Slavin (2019) argumentam que a educação também precisa avançar para um modelo no qual as escolhas pedagógicas sejam sustentadas por pesquisas que demonstrem, de forma consistente, seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a educação baseada em evidências não propõe a substituição do

professor por prescrições técnicas, mas a qualificação do julgamento profissional docente. Conforme Slavin (2019), utilizar evidências científicas não significa aplicar práticas de forma automática, mas analisar criticamente os resultados das pesquisas, considerando o contexto escolar, o perfil dos estudantes e os objetivos educacionais envolvidos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que valoriza a autonomia docente, desde que ancorada em conhecimento científico sólido.

Um dos autores mais influentes nesse debate é John Hattie, cujas pesquisas se baseiam em extensas meta-análises que sintetizam resultados de milhares de estudos educacionais. Em sua obra Visible Learning, Hattie (2009) busca identificar quais fatores exercem maior impacto sobre a aprendizagem, utilizando o conceito de tamanho de efeito (effect size) como parâmetro para comparar a eficácia de diferentes práticas pedagógicas. Seus estudos evidenciam que fatores como feedback formativo, clareza dos objetivos de aprendizagem e altas expectativas docentes apresentam impacto significativamente superior à média sobre o desempenho dos estudantes.

Nesse debate, é importante reconhecer também as críticas epistemológicas à ideia de que evidências empíricas possam, por si só, orientar decisões educacionais complexas. Biesta (2007) argumenta que a pergunta “o que funciona?” é insuficiente quando descolada de reflexões sobre os propósitos, os valores e os efeitos éticos da educação, alertando para o risco de reduzir práticas pedagógicas a respostas técnicas a problemas normativamente constituídos.

Ao discutir o papel das evidências na prática educativa, Hattie (2009) ressalta que o ensino eficaz deve tornar visível tanto o processo de aprendizagem do aluno quanto o impacto das ações do professor. Para o autor, práticas pedagógicas só podem ser consideradas eficazes quando seus efeitos são observáveis e avaliáveis, o que reforça a necessidade de decisões pedagógicas informadas por evidências empíricas, e não apenas por percepções subjetivas.

No campo da psicologia cognitiva, Daniel Willingham contribui ao demonstrar como evidências científicas sobre o funcionamento da mente humana podem orientar práticas de ensino mais eficazes. Segundo Willingham (2006), muitos erros pedagógicos decorrem de concepções equivocadas sobre como os estudantes aprendem, o que reforça a importância de utilizar conhecimentos produzidos pela ciência cognitiva para fundamentar estratégias didáticas. O autor afirma que compreender os limites e as potencialidades da memória, da atenção e da motivação é essencial para o planejamento de práticas pedagógicas efetivas.

No contexto brasileiro, Lucelmo Lacerda tem se destacado como um dos principais autores na defesa da educação baseada em evidências, especialmente ao problematizar a presença de práticas pseudocientíficas no campo educacional. Para este estudioso, a adoção de propostas pedagógicas sem respaldo empírico compromete a qualidade do ensino e dificulta a construção de políticas educacionais mais eficazes e equitativas. O autor destaca que evidência científica não se confunde com opinião qualificada ou tradição consolidada, mas com resultados produzidos a partir de critérios de validade, confiabilidade e replicabilidade. Ao estabelecer um paralelo direto com a medicina baseada em evidências, LACERDA (2020) ressalta que um conhecimento só pode ser considerado evidenciado quando apresenta relevância prática, suficiência empírica e veracidade metodológica. Nesse sentido, o autor alerta para o uso impreciso do termo “evidências” no discurso educacional, frequentemente empregado para legitimar práticas que não passaram por avaliações científicas rigorosas.

De forma sintética, os fundamentos da educação baseada em evidências assentam-se na articulação entre pesquisa científica de qualidade, experiência profissional docente e análise contextual das realidades escolares. Ao promover uma cultura educacional orientada por dados e estudos empíricos, essa abordagem contribui para decisões pedagógicas mais conscientes, críticas e responsáveis, sem desconsiderar a complexidade inerente aos processos educativos.

TIPOS DE EVIDÊNCIAS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO

A educação baseada em evidências apoia-se na compreensão de que nem todo conhecimento produzido no campo educacional possui o mesmo grau de

confabilidade ou aplicabilidade. Nesse sentido, falar em evidências implica reconhecer a importância dos métodos de pesquisa utilizados, da replicabilidade dos resultados e da consistência empírica dos achados. Diferentes tipos de estudos contribuem para a construção do conhecimento educacional, sendo necessário compreender seus alcances e limitações para um uso adequado na prática pedagógica.

Entre as principais fontes de evidência na educação, destacam-se os estudos experimentais e quase-experimentais, as meta-análises, os estudos da psicologia cognitiva e os dados provenientes de avaliações em larga escala. Cada uma dessas abordagens oferece contribuições específicas para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

As meta-análises, amplamente utilizadas por John Hattie, consistem na síntese estatística de resultados de múltiplos estudos sobre um mesmo tema. Essa metodologia permite identificar padrões mais consistentes e reduzir o impacto de vieses presentes em pesquisas isoladas. Ao analisar milhares de estudos educacionais, Hattie (2009) identificou práticas com diferentes níveis de impacto na aprendizagem, utilizando o conceito de tamanho de efeito para comparar sua eficácia relativa.

Embora as meta análises contribuam para a identificação de padrões recorrentes na pesquisa educacional, autores como Hammersley (2005) alertam que a hierarquização rígida de evidências pode invisibilizar resultados oriundos de abordagens qualitativas e interpretativas, especialmente em contextos educacionais marcados por diversidade social e cultural.

Um exemplo amplamente citado por Hattie refere-se ao feedback formativo, que apresenta um tamanho de efeito elevado quando comparado a outras intervenções pedagógicas. O feedback, quando claro, específico e orientado ao progresso do estudante, contribui significativamente para a aprendizagem, pois permite que o aluno compreenda o que já aprendeu, o que ainda precisa aprender e como pode avançar. Esse tipo de evidência reforça a importância de práticas avaliativas contínuas, em oposição a modelos exclusivamente classificatórios.

Outro exemplo destacado nas meta-análises de Hattie diz respeito às altas expectativas docentes. Estudos indicam que professores que acreditam na capacidade de aprendizagem de seus alunos tendem a promover interações pedagógicas mais estimulantes, o que impacta positivamente o desempenho acadêmico. Trata-se de um achado relevante, pois evidencia que aspectos relacionais e expectativas profissionais também constituem práticas fundamentadas em evidências empíricas.

Os estudos experimentais e quase-experimentais, defendidos por Robert Slavin, também ocupam lugar central na educação baseada em evidências. Para Slavin (2019), programas educacionais e intervenções pedagógicas devem ser avaliados a partir de desenhos de pesquisa que permitam comparar grupos, controlar variáveis e identificar efeitos causais. Um exemplo recorrente em seus estudos é a aprendizagem cooperativa, prática que, quando estruturada adequadamente, apresenta resultados positivos consistentes sobre o desempenho dos estudantes, sobretudo em contextos de diversidade educacional.

Slavin argumenta que a simples adoção de métodos inovadores não garante melhores resultados. É necessário que essas práticas sejam submetidas a avaliações rigorosas, demonstrando sua efetividade em diferentes contextos escolares. Esse princípio reforça a crítica à incorporação de programas educacionais sem validação empírica, frequentemente disseminados como soluções universais para problemas complexos da educação.

A psicologia cognitiva, representada por autores como Daniel Willingham, também oferece importantes evidências para a prática pedagógica. Willingham (2006) destaca que o ensino eficaz precisa considerar como a mente humana processa, armazena e recupera informações. Um exemplo recorrente em seus estudos é a defesa do ensino explícito em determinados momentos do processo educativo, especialmente na introdução de novos conceitos.

Segundo Willingham, estratégias baseadas exclusivamente na descoberta autônoma podem sobrecarregar a memória de trabalho dos estudantes, dificultando a aprendizagem. Evidências da psicologia cognitiva indicam que explicações claras, exemplos bem escolhidos e prática guia-

da são fundamentais para a consolidação do conhecimento, especialmente entre estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem.

No contexto brasileiro, Lucelmo Lacerda contribui para o debate ao discutir os critérios que qualificam uma prática como baseada em evidências. Para o autor, evidências científicas exigem relevância prática, suficiência empírica e veracidade metodológica (LACERDA, 2020). Um exemplo citado em seus textos refere-se à crítica a propostas pedagógicas amplamente difundidas no discurso educacional, mas que carecem de estudos empíricos que comprovem sua eficácia.

Lacerda (2023) alerta que a ausência de critérios claros para o uso do termo "evidências" tem favorecido a legitimação de práticas pseudocientíficas no campo educacional. Esse cenário reforça a importância de formar professores e gestores capazes de interpretar pesquisas científicas, distinguindo evidências robustas de opiniões ou discursos baseados apenas em autoridade ou intencionalidade pedagógica.

Por fim, as avaliações em larga escala, como o SAEB e o IDEB no contexto brasileiro, constituem outra fonte relevante de evidência. Embora não indiquem diretamente quais práticas devem ser adotadas em sala de aula, esses dados permitem identificar tendências, desigualdades e impactos de políticas educacionais. Quando analisadas de forma crítica, essas informações contribuem para decisões pedagógicas e administrativas mais informadas.

Em síntese, a educação baseada em evidências apoia-se em um conjunto articulado de fontes de conhecimento, que vão desde estudos experimentais e meta-análises até evidências da psicologia cognitiva e dados educacionais amplos. O uso qualificado dessas evidências exige formação, análise crítica e contextualização, reforçando o papel do professor como profissional reflexivo e não como mero aplicador de prescrições externas.

EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Um dos principais desafios da educação baseada em evidências consiste na tradução do conhecimento científico em práticas pedagógicas concretas, capazes de impactar positivamente a aprendizagem dos estudantes no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender de que forma as evidências produzidas pela pesquisa educacional podem orientar o planejamento, a mediação docente e os processos avaliativos, sem reduzir o ensino a um conjunto de procedimentos rígidos ou descontextualizados.

A literatura aponta que práticas pedagógicas fundamentadas em evidências não se caracterizam por metodologias específicas ou modismos didáticos, mas por princípios amplos e recorrentes, validados empiricamente em diferentes contextos educacionais. Entre esses princípios, destacam-se o uso da avaliação formativa, o feedback formativo, o ensino explícito e a manutenção de altas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes.

A avaliação formativa constitui um dos elementos mais relevantes no campo da educação baseada em evidências. Diferentemente das avaliações exclusivamente classificatórias, a avaliação formativa tem como finalidade acompanhar o processo de aprendizagem, identificar dificuldades e orientar intervenções pedagógicas mais precisas. Segundo Hattie (2009), práticas avaliativas que informam o professor e o aluno sobre o progresso da aprendizagem apresentam impacto significativamente maior do que avaliações que apenas mensuram resultados finais.

Nesse contexto, o uso sistemático da avaliação formativa permite ao professor ajustar suas estratégias de ensino, reorganizar conteúdos e oferecer suporte pedagógico adequado às necessidades dos estudantes. Evidências indicam que essa prática contribui para a redução de lacunas de aprendizagem e para o fortalecimento da autorregulação dos alunos, especialmente quando associada a critérios claros de sucesso e objetivos de aprendizagem bem definidos.

Associado à avaliação formativa, o feedback formativo destaca-se como uma das intervenções pedagógicas com maior respaldo empírico na literatura educacional. De acordo com Hattie (2009), o feedback eficaz é aquele que fornece informações claras sobre o desempenho do estudante, orientando-o sobre como melhorar e avançar em seu processo de aprendizagem. Feedbacks vagos,

genéricos ou centrados apenas no erro apresentam impacto limitado, enquanto devolutivas específicas e orientadas ao progresso tendem a produzir melhores resultados.

Do ponto de vista da prática pedagógica, isso implica deslocar o feedback de uma função meramente corretiva para uma função instrucional. O professor que utiliza evidências para orientar sua prática compreende o feedback como parte integrante do processo de ensino, distribuído ao longo das atividades, e não apenas ao final de avaliações formais.

Outro aspecto amplamente respaldado por evidências refere-se ao ensino explícito, especialmente na introdução de novos conteúdos ou habilidades. Pesquisas da psicologia cognitiva, discutidas por Willingham (2006), demonstram que a aprendizagem ocorre de forma mais eficiente quando o professor apresenta explicações claras, exemplos bem estruturados e oportunidades de prática guiada. Esse tipo de abordagem reduz a sobrecarga da memória de trabalho dos estudantes e favorece a compreensão conceitual.

Willingham ressalta que estratégias baseadas exclusivamente na descoberta ou na resolução autônoma de problemas podem ser ineficazes quando os alunos ainda não dominam os conhecimentos básicos necessários. Assim, evidências indicam que momentos de instrução direta não apenas são compatíveis com práticas pedagógicas de qualidade, como também são essenciais em determinadas etapas do processo de aprendizagem.

Além das estratégias instrucionais, a literatura destaca o impacto das expectativas docentes sobre o desempenho dos estudantes. Estudos sintetizados por Hattie (2009) indicam que professores que mantêm altas expectativas em relação à capacidade de aprendizagem de seus alunos tendem a promover interações pedagógicas mais desafiadoras e encorajadoras, o que se reflete em melhores resultados acadêmicos. Trata-se de uma evidência relevante, pois reforça que aspectos relacionais e atitudes profissionais também constituem práticas baseadas em evidências.

No contexto brasileiro, Lacerda (2023) contribui para o debate ao enfatizar que a aplicação de evidências na prática pedagógica exige formação científica e senso crítico. Para o autor, não basta mencionar evidências de forma genérica; é necessário compreender seus limites, critérios e possibilidades de adaptação ao contexto escolar. Evidências não substituem o professor, mas qualificam suas decisões, desde que utilizadas de maneira reflexiva e contextualizada.

Nesse sentido, a educação baseada em evidências não se configura como um modelo prescritivo ou tecnicista, mas como uma abordagem que fortalece a autonomia docente. Ao combinar conhecimento científico, experiência profissional e análise das condições reais de ensino, o professor amplia sua capacidade de intervir pedagogicamente de forma intencional, consciente e responsável.

Em síntese, integrar evidências científicas à prática pedagógica implica repensar o ensino como um processo continuamente avaliado, ajustado e fundamentado em dados. Estratégias como avaliação formativa, feedback eficaz, ensino explícito e expectativas positivas não representam soluções isoladas, mas componentes interdependentes de uma prática educativa orientada pela ciência e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

LIMITES, DESAFIOS E RISCOS DA EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS

Apesar das contribuições relevantes da educação baseada em evidências para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas educacionais, essa abordagem não está isenta de limites, desafios e riscos que precisam ser cuidadosamente considerados. A compreensão acrítica das evidências científicas pode levar a interpretações reducionistas, usos inadequados da pesquisa educacional e até mesmo à desvalorização da complexidade inerente aos processos de ensino e aprendizagem.

Um dos principais riscos associados à educação baseada em evidências refere-se à sua interpretação tecnicista ou prescritiva. Quando entendida como um conjunto de práticas “corretas” a serem aplicadas indistintamente em qualquer contexto escolar, a EBE perde seu caráter científico e se aproxima de modelos de padronização pedagógica. Conforme argumenta Lacerda (2023), evidência científica não equivale a receita pedagógica, uma vez que os resultados de pesquisas educacionais sempre dependem

de variáveis contextuais, institucionais e humanas.

Nesse sentido, a aplicação mecânica de práticas consideradas “baseadas em evidências”, sem análise do contexto escolar, do perfil dos estudantes e das condições materiais e formativas disponíveis, pode comprometer os próprios objetivos dessa abordagem. A evidência científica deve orientar a tomada de decisão pedagógica, e não substituí-la. O julgamento profissional do professor permanece central, devendo ser informado — e não anulado — pelo conhecimento científico.

Outro desafio significativo diz respeito à formação docente para o uso crítico das evidências. Muitos professores não tiveram, em sua formação inicial, contato sistemático com pesquisa científica, métodos de investigação educacional ou leitura crítica de estudos empíricos. Essa lacuna dificulta a interpretação adequada das evidências e pode levar tanto à rejeição indevida da pesquisa quanto à aceitação acrítica de discursos que se autodeclaram “científicos”.

Lacerda (2020) alerta que o uso impreciso do termo “evidências” no discurso educacional tem favorecido a legitimação de práticas pseudocientíficas, isto é, propostas que utilizam retórica científica sem atender aos critérios básicos de validade, confiabilidade e replicabilidade. Esse fenômeno reforça a necessidade de investir na formação científica dos educadores, para que possam distinguir evidências robustas de opiniões travestidas de ciência.

Além disso, a própria natureza da pesquisa educacional impõe limites à produção de evidências. Diferentemente de áreas como as ciências biomédicas, a educação lida com contextos dinâmicos e variáveis difíceis de controlar experimentalmente, como fatores socioeconômicos, culturais, afetivos e institucionais. Isso significa que nem todas as intervenções pedagógicas podem ser avaliadas por meio de estudos experimentais clássicos, e que resultados positivos observados em determinado contexto podem não se repetir da mesma forma em outros.

É importante destacar que evidências oriundas da psicologia cognitiva não invalidam outras formas de produção de conhecimento educacional, mas devem dialogar com elas. Nesse sentido, Devechi, Trevisan e Cenci (2022) ressaltam que a formação docente baseada exclusivamente em evidências de cunho experimental pode levar a um empobrecimento da prática pedagógica, caso desconsidere dimensões éticas, interpretativas e contextuais do processo educativo.

Autores como Hattie (2009) e Slavin (2019) reconhecem essas limitações ao enfatizar que evidências científicas indicam probabilidades de impacto, e não garantias absolutas de sucesso. Assim, a educação baseada em evidências exige uma postura epistemológica cuidadosa, que reconheça tanto o valor quanto os limites do conhecimento científico disponível.

Outro ponto crítico refere-se ao risco de redução da educação a resultados mensuráveis, especialmente quando as evidências são associadas exclusivamente a indicadores quantitativos de desempenho. Embora avaliações em larga escala e medidas de aprendizagem sejam importantes, elas não esgotam os objetivos da educação. Aspectos como desenvolvimento socioemocional, formação ética, senso crítico e participação cidadã demandam abordagens avaliativas mais complexas, muitas vezes de natureza qualitativa.

Nesse contexto, a educação baseada em evidências não deve ser confundida com uma educação orientada apenas por testes e rankings. Pelo contrário, seu potencial reside na capacidade de integrar diferentes formas de evidência, articulando dados quantitativos, pesquisas qualitativas e conhecimento profissional docente.

Por fim, destaca-se que a consolidação da educação baseada em evidências depende da construção de uma cultura institucional favorável ao uso da pesquisa, tanto em escolas quanto em sistemas educacionais. Isso envolve tempo para estudo, espaços de formação continuada, acesso a pesquisas de qualidade e incentivo à reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Sem essas condições, a EBE corre o risco de se tornar apenas mais um discurso prescritivo no cenário educacional.

Em síntese, reconhecer os limites e desafios da educação baseada em evidências é condição essencial para seu uso qualificado. Ao evitar simplificações, reducionismos e usos ideológicos da ciência, essa abordagem pode contri-

buir de forma significativa para decisões pedagógicas mais conscientes, éticas e contextualizadas, reafirmando o papel do professor como profissional reflexivo e intelectual do ensino.

IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A incorporação da educação baseada em evidências no contexto educacional brasileiro envolve implicações profundas que ultrapassam a adoção de práticas pedagógicas específicas, alcançando a própria estrutura da formação docente, a organização institucional das escolas e a formulação de políticas públicas. Em um país marcado por desigualdades educacionais persistentes e por recorrentes baixos níveis de aprendizagem, o uso qualificado de evidências científicas pode contribuir para decisões educacionais mais eficazes, equitativas e socialmente responsáveis. Contudo, essa incorporação exige mudanças estruturais e paradigmas ainda pouco consolidados na educação brasileira.

No âmbito das políticas públicas, o uso de dados educacionais provenientes de avaliações em larga escala, como o SAEB e o IDEB, tem permitido mapear desigualdades, identificar fragilidades e monitorar a evolução dos sistemas de ensino. Todavia, tais informações frequentemente são utilizadas de forma descolada da prática pedagógica cotidiana, assumindo caráter meramente classificatório ou administrativo. A educação baseada em evidências propõe que esses dados sejam articulados a pesquisas educacionais e análises qualitativas, de modo a subsidiar intervenções pedagógicas fundamentadas e o planejamento de políticas mais sensíveis às realidades escolares.

No plano da gestão escolar, a educação baseada em evidências implica a construção de uma cultura institucional orientada pela investigação e pela reflexão sistemática sobre a prática. Gestores e coordenadores pedagógicos, ao utilizarem dados de aprendizagem, resultados de avaliações e evidências da literatura científica, podem promover decisões menos intuitivas e mais estratégicas. Essa mudança favorece uma gestão pedagógica comprometida não apenas com o cumprimento de metas, mas com a efetiva melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Entretanto, um dos desafios mais relevantes para a consolidação da educação baseada em evidências no Brasil reside na formação inicial dos professores, particularmente nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. De modo geral, as universidades têm historicamente formado profissionais da educação sob a lógica da transmissão de teorias e abordagens pedagógicas, priorizando o estudo de autores e correntes teóricas, muitas vezes sem o devido aprofundamento nos métodos de produção do conhecimento científico em educação.

Nesse modelo formativo, o futuro professor é preparado predominantemente como alguém que irá “aplicar” teorias ou “executar” propostas pedagógicas previamente legitimadas, e não como um profissional capaz de formular problemas de pesquisa, analisar dados, avaliar evidências e investigar sistematicamente sua própria prática. Essa formação contribui para a manutenção de uma distância significativa entre a universidade e a escola, bem como para a reprodução de teorias pedagógicas cuja eficácia empírica, em muitos casos, não foi suficientemente testada ou comprovada.

Pesquisas brasileiras têm evidenciado que a adoção acrítica da educação baseada em evidências na formação de professores pode resultar em um recuo tanto da teoria quanto da prática reflexiva. Devechi, Trevisan e Cenci (2022) apontam que, quando as “evidências” passam a ocupar o lugar de critério único de legitimidade, corre se o risco de reduzir a formação docente a padrões de eficácia definidos externamente ao campo educacional.

A educação baseada em evidências exige, portanto, uma mudança paradigmática na formação docente, que ultrapasse o modelo de formação de “estudiosos de teorias” e avance para a constituição de professores com mentalidade científica. Isso não significa transformar docentes em pesquisadores acadêmicos stricto sensu, mas formá-los como profissionais capazes de compreender como o conhecimento educacional é produzido, quais critérios conferem validade às evidências e como resultados de pesquisas podem — ou não — ser generalizados para diferentes contextos.

Como alerta Lacerda (2023), a ausência dessa formação científica favorece tanto a adoção acrítica de práticas pseudocientíficas quanto a rejeição ideológica da pesquisa educacional. Teorias pedagógicas passam a circular como verdades autoevidentes, legitimadas por autoridade intelectual ou tradição histórica, e não por estudos sistemáticos que comprovem seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes. Esse cenário dificulta a consolidação de uma cultura educacional orientada pela investigação e pela avaliação contínua das práticas.

Nesse sentido, repensar a formação em Pedagogia e nas licenciaturas implica inserir, de forma estruturante, conteúdos relacionados à metodologia científica, leitura crítica de pesquisas, uso de dados educacionais e investigação da prática pedagógica. A educação baseada em evidências pressupõe professores capazes de formular hipóteses, analisar resultados, interpretar evidências e tomar decisões informadas, reconhecendo tanto o potencial quanto os limites da pesquisa educacional.

Além disso, essa mudança paradigmática tem implicações diretas para a equidade educacional. Evidências empíricas indicam que práticas pedagógicas fundamentadas em dados e pesquisas tendem a apresentar maior impacto justamente sobre estudantes em situação de vulnerabilidade. Assim, formar professores com capacidade investigativa e senso crítico contribui para reduzir desigualdades e fortalecer o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Por fim, a consolidação da educação baseada em evidências no Brasil depende da aproximação efetiva entre universidades, redes de ensino e escolas. Essa articulação exige políticas institucionais que valorizem a pesquisa aplicada, incentivem parcerias entre pesquisadores e professores da educação básica e promovam a divulgação científica em linguagem acessível. Sem essa transformação cultural e formativa, a educação baseada em evidências corre o risco de permanecer como um discurso restrito ao campo acadêmico, distante das práticas pedagógicas reais.

Em síntese, as implicações da educação baseada em evidências para o contexto educacional brasileiro apontam para a necessidade urgente de repensar a formação docente, reconhecendo o professor como um profissional que ensina, decide, investiga e avalia sua prática à luz da ciência. Essa mudança de paradigma epistemológica e formativa é condição fundamental para que a educação baseada em evidências se consolide como instrumento de melhoria da qualidade e da equidade educacional, favorecendo práticas pedagógicas mais intencionais, conscientes e contextualizadas, e contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a aprendizagem, a justiça social e o rigor científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação baseada em evidências apresenta-se, no cenário educacional contemporâneo, como uma abordagem capaz de qualificar a prática pedagógica, a gestão escolar e a formulação de políticas públicas, ao defender decisões educacionais informadas por pesquisas científicas sistemáticas. Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que a centralidade das evidências não reside na adoção acrítica de práticas supostamente eficazes, mas na construção de uma cultura educacional orientada pela investigação, pela reflexão racional e pelo compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Ao discutir os fundamentos teóricos da educação baseada em evidências, foi possível compreender que essa abordagem se sustenta na articulação entre conhecimento científico, experiência profissional docente e análise contextual das realidades escolares. Autores como Hattie, Slavin e Willingham demonstram, a partir de diferentes perspectivas, que determinadas práticas pedagógicas apresentam impactos mais consistentes sobre a aprendizagem, enquanto outras, amplamente difundidas, carecem de respaldo empírico. No contexto brasileiro, contribuições como as de Lacerda reforçam a necessidade de diferenciar ciência educacional de discursos pseudocientíficos legitimados por tradição, autoridade ou intencionalidade pedagógica.

Entretanto, o artigo também evidenciou que a educação baseada em evidências não pode ser compreendida como um modelo prescritivo ou tecnicista. Seus limites e desafios — especialmente relacionados à complexidade dos fenômenos educacionais, à formação docente e ao

risco de redução da educação a indicadores mensuráveis — exigem uma abordagem crítica e ética. Evidências científicas indicam probabilidades de impacto, e não garantias absolutas, devendo ser utilizadas como suporte à tomada de decisão, e não como substituição do julgamento profissional do educador.

Nesse sentido, uma das implicações mais relevantes da educação baseada em evidências para o contexto brasileiro refere-se à necessidade de uma mudança paradigmática na formação de professores. A consolidação dessa abordagem exige superar o modelo formativo que concebe pedagogos e licenciados apenas como transmissores de teorias e conteúdos, avançando para a constituição de profissionais com mentalidade científica, capazes de formular problemas, analisar dados, interpretar pesquisas e investigar sistematicamente sua própria prática. Formar professores com base em evidências não significa transformá-los em pesquisadores acadêmicos stricto sensu, mas reconhecê-los como profissionais intelectuais do ensino, capazes de dialogar criticamente com a produção científica e de tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Essa transformação é condição fundamental para reduzir a distância histórica entre universidades e escolas, bem como para enfrentar a circulação acrítica de teorias pedagógicas desprovidas de comprovação empírica.

Por fim, a educação baseada em evidências deve ser entendida como um compromisso ético com o direito à aprendizagem, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais. Evidências empíricas indicam que práticas pedagógicas fundamentadas na ciência tendem a beneficiar, de modo mais significativo, estudantes em situação de vulnerabilidade. Assim, promover uma cultura educacional orientada por evidências não é apenas uma escolha técnica, mas uma decisão política e socialmente responsável.

Conclui-se, portanto, que a educação baseada em evidências não se configura como uma solução pronta para os desafios educacionais, mas como um caminho promissor para qualificar decisões pedagógicas, valorizar a profissão docente e fortalecer a construção de uma educação mais justa, reflexiva e comprometida com o conhecimento científico. Sua efetivação no contexto brasileiro depende do investimento contínuo na formação docente, da aproximação entre pesquisa e prática escolar e do reconhecimento do professor como sujeito ativo na produção e no uso do conhecimento educacional.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. Why “what works” won’t work: evidence based practice and the democratic deficit in educational research. Educational Theory, v. 57, n. 1, p. 1–22, 2007.

DAVIES, Philip. What is evidence based education? British Journal of Educational Studies, v. 47, n. 2, p. 108–121, 1999.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz; CENCI, Ângelo Vitório. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270106, 2022.

EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. Teaching and Learning Toolkit. Disponível em: <https://educationendowmentfoundation.org.uk>. Acesso em: 19 mar. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, s.d.

HAMMERSLEY, Martyn. Is the evidence based practice movement doing more good than harm? Evidence & Policy, v. 1, n. 1, p. 85–100, 2005.

HATTIE, John. Teachers make a difference: what is the research evidence? Auckland: University of Auckland, 2009. Disponível em: <https://www.educationcounts.govt.nz>. Acesso em: 19 mar. 2026.

INEP. Indicadores e relatórios educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 19 mar. 2026.

KIRSCHNER, Paul A.; SWELLER, John; CLARK, Richard E. Why minimal guidance

during instruction does not work. Educational Psychologist, v. 41, n. 2, p. 75–86, 2006.

LACERDA, Lucelmo. Crítica à pseudociência em educação especial: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências. São Paulo: Luna Edições, 2023.

OCDE. Education Policy Outlook. Disponível em: <https://www.oecd.org/education>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. O outro lado da educação baseada em evidências. Pro Posições, v. 35, e2024d0801BR, 2024.

SLAVIN, Robert E. Evidence based reform in education. Journal of Education for Students Placed at Risk, v. 24, n. 1, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 19 mar. 2026.

THOMAS, Gary; PRING, Richard (org.). Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WILLINGHAM, Daniel T. Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom. San Francisco: Jossey Bass, 2009. Disponível em: <https://www.danielwillingham.com>. Acesso em: 19 mar. 2026.

A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PLENO DA CRIANÇA

ELIANE COIMBRA ARADI

RESUMO
O presente artigo discute a relevância dos espaços físicos na Educação Infantil e sua influência direta no desenvolvimento pleno da criança. Partindo de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, analisa-se como a organização dos ambientes educativos impacta dimensões cognitivas, motoras, emocionais e sociais. O estudo apoia-se em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos da educação e do desenvolvimento infantil, além das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Argumenta-se que o espaço, entendido como elemento pedagógico, não é neutro, mas atua como mediador das experiências infantis, favorecendo autonomia, interação, criatividade e construção de conhecimentos. Conclui-se que ambientes planejados, acessíveis, desafiadores e acolhedores potencializam aprendizagens significativas e contribuem para a formação integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Espaço físico; Desenvolvimento infantil; BNCC; Ambiente pedagógico.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, possui como objetivo o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais (BRASIL, 2017). Diferentemente de concepções assistencialistas, essa etapa educacional reconhece a criança como sujeito ativo, portadora de direitos e protagonista de suas aprendizagens. Nesse contexto, torna-se imprescindível considerar os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento pleno, dentre os quais se destaca o espaço físico escolar.

O espaço físico não se limita a uma função estrutural, servindo apenas como suporte para atividades pedagógicas; ao contrário, ele atua como mediador das experiências infantis e das interações sociais. Horn (2004, p. 15) enfatiza que "o espaço nunca é neutro; ele comunica concepções pedagógicas, valores e imagens de infância", mostrando que a organização, estética e funcionalidade do ambiente refletem a filosofia educacional da instituição.

Forneiro (1998, p. 45) reforça essa perspectiva ao afirmar que "o ambiente educativo se constitui na interação entre espaço físico, relações sociais e práticas pedagógicas", destacando que o espaço é parte integrante do processo educativo e não um mero cenário.

Diversos autores, como Malaguzzi (1999) e Kramer (2006), sustentam que a organização do espaço influencia diretamente a aprendizagem, a autonomia e o protagonismo infantil. Para Malaguzzi, da abordagem Reggio
Emilia, o ambiente deve ser considerado um "terceiro educador", funcionando como mediador das experiências e estimulando a curiosidade, a investigação e a expressão criativa. De forma indireta, entende-se que espaços bem planejados favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, enquanto ambientes rígidos e desorganizados podem limitar a exploração, a criatividade e a interação social (BARBOSA; HORN, 2001).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também destaca a importância do espaço, ao estabelecer que os direitos de aprendizagem, conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, dependem das condições oferecidas pelos contextos educativos. Nesse sentido, o planejamento e a organização do espaço físico constituem elementos estratégicos para a promoção de experiências significativas, respeitando a singularidade de cada criança e considerando suas necessidades e interesses.

Além disso, a literatura evidencia que a infância é marcada pela exploração sensorial, pelo movimento, pelo brincar e pela interação social.

Wallon (1986) afirma que emoção, movimento e cognição são indissociáveis no desenvolvimento infantil, indicando que o ambiente físico influencia diretamente o bem-estar emocional da criança. Vygotsky (1991) complementa, ao defender que o desenvolvimento ocorre primeiro no plano social e, posteriormente, no

plano individual, evidenciando a necessidade de espaços que incentivem relações cooperativas e trocas de conhecimento.

Dessa forma, o espaço físico da Educação Infantil deve ser compreendido como elemento pedagógico intencional, capaz de estimular aprendizagens significativas, promover a autonomia e favorecer a construção da identidade e do pertencimento das crianças. Ambientes planejados, acolhedores e diversificados tornam-se, portanto, instrumentos essenciais para o desenvolvimento pleno, garantindo que cada criança possa explorar, experimentar e aprender em contextos que respeitem sua singularidade (KRAMER, 2006; FORNEIRO, 1998).

O presente artigo tem como objetivo analisar como os espaços físicos na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral da criança, articulando teorias clássicas e contemporâneas do desenvolvimento infantil com as orientações da BNCC. Busca-se, assim, demonstrar que a concepção, organização e uso do espaço não são neutros, mas exercem papel ativo na formação cognitiva, afetiva, social e motora das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A literatura educacional contemporânea reconhece o espaço como componente curricular. Forneiro (1998, p. 45) define: "O ambiente educativo constitui-se na interação entre espaço físico, relações sociais e práticas pedagógicas." Essa definição amplia a compreensão tradicional de espaço, atribuindo-lhe função mediadora. Malaguzzi (1999), ao discutir a abordagem de Reggio Emilia, afirma que o ambiente atua como "terceiro educador", participando ativamente da construção das aprendizagens.

Horn (2004, p. 28) enfatiza: "A organização do espaço traduz a imagem de criança que sustenta a prática pedagógica." Assim, ambientes rígidos e padronizados refletem concepções centradas no controle, enquanto espaços flexíveis e investigativos revelam perspectivas que valorizam autonomia e protagonismo infantil.

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Nesse sentido, a organização do ambiente físico escolar assume papel central, pois não se trata apenas de um espaço físico, mas de um instrumento pedagógico que potencializa a aprendizagem, a autonomia e a criatividade.

As crianças pequenas aprendem por meio da exploração, da experimentação e da interação com o ambiente e com os colegas. Ambientes planejados e diversificados permitem que elas descubram materiais, investiguem objetos e experimentem diferentes formas de interação, fortalecendo habilidades cognitivas e socioemocionais de maneira significativa. Segundo Horn (2004), "o espaço comunica concepções pedagógicas e revela a imagem de criança que a instituição valoriza", evidenciando a relação direta entre ambiente e práticas educativas.

O planejamento desses espaços deve considerar a diversidade de experiências e a singularidade de cada criança. Um cantinho de artes, por exemplo, não é apenas um local com papel, lápis e tintas, ele deve convidar a criança a explorar cores, texturas, formas e imaginação, permitindo que experimente diferentes possibilidades de expressão. Um cantinho de ciências deve despertar curiosidade, propor desafios e estimular hipóteses, transformando o aprender em uma experiência ativa e concreta.

De forma integrada, espaço físico, materiais adequados e práticas pedagógicas intencionais criam um ambiente que favorece a autonomia, a cooperação, a socialização e o desenvolvimento integral. Quando a criança se sente segura para explorar, experimentar e criar, o espaço deixa de ser neutro e se torna um verdadeiro mediador das aprendizagens, alinhado aos direitos de aprendizagem garantidos pela BNCC (Brasil, 2017).

Portanto, a qualidade da Educação Infantil não depende apenas de recursos materiais, mas da concepção pedagógica que orienta o uso do espaço e dos cantinhos educativos. Escolas que valorizam ambientes exploratórios e docentes engajados na construção de experiências significativas proporcionam às crianças condições para aprender brincando, investigar, expressar-se e desenvolver-se plenamente, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

De forma indireta, Kramer (2006) aponta

que o ambiente escolar deve dialogar com as necessidades e linguagens da infância, promovendo experiências signifcativas e respeitando os modos de ser e aprender das crianças.

Na perspectiva construtivista, Piaget (1975, p. 37) afrma que a inteligência constrói-se na interação entre o sujeito e o meio, essa afrmação sustenta que o conhecimento emerge da ação da criança sobre os objetos e situações. Dessa forma, ambientes ricos em estímulos ampliam possibilidades de investigação, experimentação e resolução de problemas.

Além do espaço físico, a presença de docentes qualifcados e atentos à proposta pedagógica é essencial. Professores e professoras que propõem cantinhos pedagógicos ricos e intencionais transformam cada área da escola em oportunidade de aprendizagem. Os cantinhos de leitura, artes, construção, faz de conta e ciências, quando planejados com objetivos claros, oferecem situações de escolha, exploração e resolução de problemas, fortalecendo tanto o protagonismo infantil quanto a capacidade de investigação (Forneiro, 1998; Barbosa & Horn, 2001).

De maneira indireta, entende-se que a diversidade de materiais e a organização em cantos pedagógicos favorecem o pensamento simbólico, a criatividade e a construção de noções espaciais (HORN, 2004).

Vygotsky (1991, p. 98) complementa que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento.

Assim, o ambiente físico, ao estruturar oportunidades de interação e exploração, atua como mediador do desenvolvimento cognitivo.

Wallon (1986) destaca a indissociabilidade entre emoção, movimento e cognição. Segundo o autor (1986, p. 68) a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento da personalidade.

Ambientes acolhedores, organizados e esteticamente agradáveis promovem segurança emocional e bem-estar. Barbosa e Horn (2001, p. 53) afrmam: “Ambientes organizados e humanizados transmitem à criança sensação de cuidado, pertencimento e estabilidade emocional.”

De forma indireta, pode-se afrmar que espaços desorganizados ou superlotados tendem a gerar ansiedade, agitação e insegurança (FORNEIRO, 1998). O espaço físico escolar exerce papel central no desenvolvimento integral da criança. Quando o ambiente não é planejado ou organizado de acordo com as necessidades infantis, podem surgir impactos negativos em diferentes dimensões do desenvolvimento. Um espaço desorganizado, superlotado ou pouco atrativo compromete tanto a aprendizagem quanto o bem-estar emocional e social das crianças.

Ambientes desordenados difcultam a exploração e a experimentação, limitando oportunidades de investigação e descobertas. Piaget (1975) destaca que a construção do conhecimento ocorre por meio da ação da criança sobre o meio; portanto, espaços restritivos ou mal estruturados reduzem a capacidade de interação e aprendizado ativo. Crianças em ambientes desorganizados tendem a apresentar menor curiosidade, menor autonomia e frustração frente às tarefas, pois não encontram estímulos adequados ou materiais acessíveis para explorar.

Além do impacto cognitivo, a desorganização do espaço interfere diretamente no desenvolvimento socioemocional. Wallon (1986) afrma que emoção, movimento e cognição estão interligados; quando o ambiente gera confusão ou insegurança, a criança pode apresentar ansiedade, irritabilidade e difculdade em socializar. Espaços superlotados ou com pouca delimitação de áreas específcas dificultam o convívio coletivo, provocando confitos, competição por materiais e falta de cooperação.

A falta de planejamento também compromete a prática pedagógica de qualidade. Sem cantinhos pedagógicos intencionais, os professores têm difculdade em propor experiências signifcativas, tornando o aprendizado fragmentado ou superfcial. Horn (2004) ressalta que o espaço comunica a concepção de crian-

ça que a escola valoriza; um ambiente pobre ou desorganizado transmite negligência, reduzindo o engajamento e a motivação das crianças.

De forma indireta, um espaço inadequado impacta até mesmo a saúde física e motora. Áreas restritas e mal distribuídas limitam a movimentação, prejudicam o desenvolvimento motor amplo e reduzem as oportunidades de brincadeiras corporais e atividades ao ar livre. Segundo Barbosa e Horn (2001), a ausência de espaços planejados e seguros pode gerar acidentes, insegurança e desinteresse pela exploração ativa.

Portanto, ambientes desorganizados ou mal planejados não são apenas inconvenientes; eles representam obstáculos reais ao desenvolvimento pleno da criança. A desestruturação física compromete aprendizagem, interação social, autonomia, bem-estar emocional e até o desenvolvimento motor. É essencial que as escolas invistam em ambientes intencionalmente planejados, organizados, seguros e ricos em estímulos, garantindo que cada criança tenha oportunidades de explorar, experimentar e aprender com qualidade, segurança e prazer.

Didonet (2001) ressalta que o ambiente na Educação Infantil deve ser planejado para acolher, proteger e estimular, garantindo condições favoráveis ao desenvolvimento afetivo.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991, p. 97) afirma: “O desenvolvimento ocorre primeiro no plano social e depois no plano individual.” Isso implica reconhecer que os ambientes devem favorecer encontros, trocas e experiências coletivas. A disposição dos móveis, a acessibilidade dos materiais e a criação de áreas compartilhadas influenciam diretamente a qualidade das interações.

De forma indireta, entende-se que espaços que promovem cooperação e brincadeiras coletivas ampliam o desenvolvimento da linguagem, da empatia e das competências sociais (KRAMER, 2006).

O movimento é central na infância. Wallon (1986) enfatiza que a motricidade constitui base da construção psíquica. De forma indireta, compreende-se que espaços amplos e desafiadores favorecem coordenação motora ampla, equilíbrio e consciência corporal (BARBOSA; HORN, 2001).

Horn (2004, p. 41) destaca que os espaços devem provocar a curiosidade, a ação e o desejo de explorar. Ambientes investigativos ampliam a construção ativa do conhecimento.

Forneiro (1998, p. 67) afirma que o ambiente deve permitir à criança agir com independência, conforto e segurança emocional.”

A organização dos ambientes deve considerar autonomia, acessibilidade e diversidade de experiências.

Os cantos pedagógicos constituem uma estratégia central na Educação Infantil, proporcionando às crianças oportunidades de explorar, experimentar, criar e socializar de forma intencional e autônoma. Eles representam espaços estruturados e organizados, planejados pelos docentes, que articulam objetivos pedagógicos com a liberdade de escolha e o protagonismo infantil.

Dentro da sala de referência, os cantos pedagógicos permitem que cada criança se envolva em atividades de interesse, promovendo autonomia, concentração e desenvolvimento cognitivo. Cantos de leitura, artes, construção, faz de conta e ciências oferecem experiências diversificadas que estimulam habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais (BARBOSA; HORN, 2001). Por exemplo, um canto de leitura não se limita apenas aos livros, mas também proporciona o desenvolvimento da linguagem, imaginação e percepção simbólica, enquanto um canto de artes permite que a criança explore cores, texturas, formas e expressões individuais.

Fora da sala de referência, os cantos pedagógicos se expandem para espaços externos, pátios, jardins e áreas de natureza, integrando movimento, exploração sensorial e experiências coletivas. Nessas áreas, as crianças têm a oportunidade de experimentar brincadeiras corporais, interagir com a natureza, realizar atividades de investigação científica e construir conhecimentos de forma prática. Segundo Horn (2004, p. 41), “o espaço deve provocar a curiosidade, a ação e o desejo de explorar”, evidenciando que os cantos externos ampliam significativamente o alcance das experiências pedagógicas.

A diferença entre cantos internos e externos não se limita ao espaço físico, mas à forma como cada ambiente interage com a proposta pedagógica e com as necessidades das crianças. Enquanto os

cantos internos favorecem atividades mais estruturadas, concentração e exploração de materiais específicos, os cantos externos promovem movimento, experiências sensoriais, socialização ampliada e descoberta da natureza. Ambos são complementares e essenciais para um desenvolvimento integral.

A organização desses cantos exige planejamento intencional por parte dos docentes, com definição clara de objetivos, materiais acessíveis e oportunidades de escolhas para as crianças. Forneiro (1998, p. 67) ressalta que "o ambiente deve permitir à criança agir com independência, segurança e liberdade para explorar", evidenciando que a qualidade pedagógica está diretamente ligada à forma como os cantos são estruturados e utilizados.

Em síntese, os cantos pedagógicos, sejam internos ou externos à sala de referência, constituem instrumentos fundamentais para o aprendizado significativo na Educação Infantil. Eles proporcionam experiências diversificadas, respeitam a singularidade de cada criança e promovem competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras. A articulação entre cantos internos e externos, quando planejada de forma intencional e integrada à proposta pedagógica da escola, garante que as crianças explorem, experimentem e aprendam de maneira plena, lúdica e significativa, consolidando o espaço como mediador ativo das aprendizagens.

O brincar constitui eixo estruturante da Educação Infantil. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 37) afirma: "O brincar é direito da criança e deve ser garantido nos diferentes tempos e espaços."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica evidencia que o espaço físico atua como mediador do desenvolvimento infantil. Ambientes planejados, acolhedores e desafiadores favorecem autonomia, bem-estar e aprendizagens significativas.

Diante de tudo que foi discutido, torna-se evidente que os espaços físicos da Educação Infantil não são apenas estruturas ou mobiliário, mas verdadeiros mediadores do desenvolvimento integral da criança. Ambientes bem planejados, organizados e acolhedores permitem que as crianças explorem, experimentem, criem e se relacionem de forma significativa, fortalecendo sua autonomia, criatividade, pensamento crítico e habilidades socioemocionais.

Os cantos pedagógicos, sejam internos à sala de referência ou externos, ampliam essas oportunidades. Quando estruturados de forma intencional pelos docentes, com propostas pedagógicas de qualidade, eles transformam cada espaço em um território de descobertas, respeitando os interesses, ritmos e singularidades de cada criança. Por outro lado, ambientes desorganizados ou pouco planejados limitam experiências, geram frustração e dificultam aprendizagens, interferindo não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também na construção de vínculos, autoestima e senso de pertencimento.

Portanto, a qualidade da Educação Infantil depende da harmonia entre espaço, organização, materiais, planejamento pedagógico e presença de docentes comprometidos. Garantir ambientes ricos em estímulos, seguros e esteticamente acolhedores é oferecer às crianças o direito de brincar, investigar, errar, criar e aprender de forma plena. Mais do que construir salas ou pátios, trata-se de construir experiências significativas, que promovam não apenas o conhecimento, mas também a formação de sujeitos críticos, curiosos, confiantes e capazes de se relacionar de maneira saudável com o mundo e com os outros.

Em resumo, investir em espaços físicos bem estruturados e em cantos pedagógicos intencionais é investir na infância, na aprendizagem e no futuro da sociedade, pois cada experiência vivida e explorada pelas crianças contribui diretamente para a formação de cidadãos autônomos, criativos e humanos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio para onde vai Brasília: MEC, 2001.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Ática, 2006.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofa básica. Reggio Emilia, 1999.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1986.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA DO MOVIMENTO TECNOLÓGICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ELIZABETH CRISITINA ALVES DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo analisa a aplicação da gamificação na educação infantil, enfatizando suas contribuições pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. Considerando que o brincar constitui eixo estruturante dessa etapa da educação básica, examina-se como a integração de elementos característicos dos jogos — como desafios progressivos, metas claras, regras estruturadas, narrativas e feedback imediato — pode favorecer o engajamento, a participação ativa e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. O estudo situa a gamificação no contexto do movimento tecnológico contemporâneo, refletindo sobre o uso pedagógico de recursos digitais e problematizando seus limites na primeira infância. Além disso, discute-se a implementação de estratégias de gamificação sem telas, demonstrando que princípios como missões, trilhas de aprendizagem, recompensas simbólicas e dinâmicas colaborativas podem ser aplicados em ambientes escolares tradicionais. A análise indica que, quando planejada de forma intencional e alinhada aos objetivos curriculares e aos princípios do desenvolvimento infantil, a gamificação fortalece a motivação intrínseca, promove a autonomia e amplia as interações sociais. Conclui-se que essa abordagem constitui uma estratégia metodológica relevante para qualificar práticas educativas e potencializar a aprendizagem significativa na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: gamificação; educação infantil; metodologias ativas; aprendizagem significativa; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
This article analyzes the application of gamification in early childhood education, emphasizing its pedagogical contributions to the teaching and learning process. Considering that play constitutes the structural axis of this educational stage, the study examines how the integration of core game elements—such as progressive challenges, clear goals, structured rules, narratives, and immediate feedback—can enhance engagement, active participation, and the development of cognitive and socio-emotional competencies. Gamification is situated within the broader contemporary technological movement, reflecting on the pedagogical use of digital resources while critically addressing their limitations in early childhood. Furthermore, the paper discusses the implementation of screen-free gamification strategies, demonstrating that principles such as missions, learning pathways, symbolic rewards, and collaborative dynamics can be effectively applied in traditional classroom settings. The analysis indicates that, when intentionally designed and aligned with curricular objectives and child development principles, gamification strengthens intrinsic motivation, promotes autonomy, and expands social interaction. It is concluded that this approach represents a relevant methodological strategy to enhance educational practices and foster meaningful learning in early childhood education.

KEYWORDS: gamification; early childhood education; active methodologies; meaningful learning; child development.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança por meio de experiências que integrem cuidado, interação e brincadeira. Nesse contexto, o brincar não constitui apenas uma atividade recreativa, mas um princípio pedagógico estruturante do processo de aprendizagem. Diante das transformações provocadas pelo avanço tecnológico e pela presença crescente da cultura digital no cotidiano das crianças, torna-se necessário repensar estratégias metodológicas que dialoguem com essa realidade sem desconsiderar as especificidades do desenvolvimento infantil.
A gamificação emerge, nesse cenário, como uma proposta metodológica capaz de articular ludicidade, intencionalidade pedagógica e organização didática. Ao

incorporar elementos típicos dos jogos — como desafios progressivos, metas claras, regras definidas, narrativas envolventes e feedback contínuo — a prática pedagógica pode tornar-se mais dinâmica, participativa e significativa. Contudo, ainda há equívocos que associam a gamificação exclusivamente ao uso de tecnologias digitais, o que limita sua compreensão e aplicação no contexto da educação infantil.

Além disso, a ampliação do uso de telas na primeira infância suscita preocupações quanto aos impactos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, reforçando a necessidade de propostas que valorizem experiências corporais, interativas e cooperativas. Nesse sentido, a gamificação pode ser implementada também por meio de estratégias analógicas, organizadas em missões, trilhas de aprendizagem, desafios colaborativos e recompensas simbólicas, preservando a centralidade do brincar e da interação social.

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva pedagógica e psicológica, como a gamificação pode ser aplicada de forma intencional na educação infantil, contribuindo para o engajamento, para a motivação intrínseca e para a aprendizagem significativa. Busca-se, especialmente, evidenciar possibilidades práticas de implementação, incluindo experiências sem o uso de dispositivos eletrônicos, de modo a oferecer subsídios concretos para a atuação docente.

A relevância deste estudo reside na necessidade de qualificar as práticas pedagógicas frente às demandas contemporâneas, aproximando teoria e prática e contribuindo para a construção de metodologias ativas coerentes com os princípios do desenvolvimento infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DELINEAMENTO METODOLÓGICO APLICADO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, fundamentado em revisão bibliográfica e análise teórico-conceitual acerca do uso da gamificação como estratégia pedagógica na educação infantil. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando aspectos pedagógicos, psicológicos e sociais envolvidos nos processos de aprendizagem na infância.

De acordo com a perspectiva qualitativa, a investigação busca interpretar conceitos, práticas pedagógicas e contribuições teóricas relacionadas ao uso de estratégias lúdicas e gamificadas no contexto educacional. Conforme destaca a literatura metodológica em educação, estudos dessa natureza possibilitam analisar práticas pedagógicas, compreender seus fundamentos e propor encaminhamentos didáticos que possam contribuir para a inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa articula referenciais teóricos da pedagogia, da psicologia do desenvolvimento e da neuroeducação com a proposição de estratégias pedagógicas voltadas à educação infantil. Parte-se do pressuposto de que a gamificação, quando fundamentada em princípios pedagógicos consistentes e alinhada às diretrizes curriculares da educação básica, pode ser operacionalizada de forma intencional no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, considera-se que a utilização de metodologias ativas e lúdicas na educação infantil favorece o protagonismo da criança no processo de aprendizagem, estimulando a curiosidade, a participação e a construção significativa do conhecimento.

GAMIFICAÇÃO: CONCEITO E ELEMENTOS ESTRUTURANTES

A gamificação é compreendida como a incorporação de elementos característicos dos jogos — como metas, feedback, desafios, regras, narrativa e progressão — em contextos que não são originalmente lúdicos, com o objetivo de aumentar o engajamento, a motivação e a participação dos sujeitos envolvidos (DETERDING et al., 2011; WERBACH; HUNTER, 2015).

Diferentemente da simples utilização de jogos prontos em sala de aula, a gamificação constitui-se como uma estratégia metodológica que reorganiza a dinâmica da aprendizagem, incorporando princípios dos jogos à estrutura pedagógica das atividades escolares. Dessa forma, o foco não está apenas no jogo em si, mas na criação de experiências de aprendi-

zagem estruturadas a partir de desafios, objetivos claros e progressão de conquistas.
Segundo Kapp (2012), os principais elementos estruturantes da gamificação incluem:
- Regras claras e objetivos definidos
- Feedback imediato e contínuo
- Desafios graduados e progressivos
- Recompensas simbólicas e reconhecimento
- Sistema de progressão ou níveis de conquista

No contexto educacional, tais elementos são adaptados às necessidades pedagógicas e às características do desenvolvimento infantil. Na educação infantil, especialmente, a gamificação assume um caráter essencialmente lúdico e exploratório, valorizando o brincar como forma de aprendizagem.
Do ponto de vista pedagógico, a gamificação permite transformar atividades tradicionais em experiências mais interativas e significativas, favorecendo a participação ativa das crianças e promovendo maior envolvimento com os conteúdos trabalhados. Ao incorporar narrativas, desafios e recompensas simbólicas, o processo educativo torna-se mais dinâmico e estimulante, contribuindo para a construção de aprendizagens mais duradouras.

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E OPERACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem na educação infantil está profundamente relacionada às experiências de interação, exploração e brincadeira. O brincar constitui-se como linguagem fundamental da infância e como meio privilegiado de construção do conhecimento, conforme apontam estudos clássicos da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento (PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 2004).

Sob essa perspectiva, a gamificação não deve ser compreendida como um recurso externo ao currículo escolar, mas como uma estratégia de organização das experiências pedagógicas que potencializa o caráter lúdico do processo educativo. Ao integrar elementos de jogos às atividades pedagógicas, cria-se um ambiente de aprendizagem que estimula a curiosidade, a investigação e a participação ativa das crianças.
Do ponto de vista pedagógico, a gamificação dialoga com os princípios das metodologias ativas, nas quais o estudante assume papel central na construção do conhecimento. Na educação infantil, isso se traduz em práticas que valorizam a experimentação, a resolução de pequenos desafios e a interação entre pares.
Na prática educativa, a integração de desafios, narrativas e objetivos progressivos possibilita:
- Exploração ativa e contextualizada de conteúdos
- Construção colaborativa do conhecimento
- Desenvolvimento da autonomia e da autorregulação
- Ampliação das interações sociais entre as crianças
- Estímulo à criatividade e à imaginação

Metodologicamente, essas práticas podem ser organizadas em formatos pedagógicos como:
- Missões de aprendizagem, nas quais as crianças precisam resolver pequenos desafios para avançar na atividade;
- Trilhas de aprendizagem, estruturadas em etapas progressivas que estimulam a continuidade do processo;
- Desafios cooperativos, que incentivam o trabalho em grupo e a colaboração entre os estudantes.
Além disso, a utilização de narrativas e personagens contribui para a criação de contextos imaginativos que favorecem o envolvimento emocional das crianças com as atividades propostas. Esse tipo de abordagem reforça a ideia de que aprender pode ser uma experiência prazerosa, significativa e socialmente construída.

PERSPECTIVA PSICOLÓGICA E FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO
Do ponto de vista psicológico, a gamificação estabelece diálogo com diferentes teorias da motivação e do desenvolvimento humano. Entre elas, destaca-se a Teoria da Autodeterminação, proposta por Ryan e Deci (2000), que aponta que a motivação intrínseca é fortalecida quando três necessidades psicológicas básicas são atendidas: autonomia, competência e pertencimento.
No contexto educacional, elementos

gamificados como metas alcançáveis, progressão visível e reconhecimento simbólico contribuem para que as crianças percebam suas conquistas e avanços, fortalecendo o sentimento de competência e estimulando a continuidade do esforço.
Além disso, a organização de desafios graduados permite que as atividades sejam ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças, evitando frustrações excessivas e favorecendo experiências positivas de aprendizagem.
Entre as contribuições psicológicas associadas à gamificação no contexto infantil, destacam-se:
- Desenvolvimento da regulação emocional, ao lidar com erros e tentativas
- Estímulo à persistência e à superação de desafios
- Construção de competências sociais, como cooperação, negociação e troca de papéis
- Fortalecimento da autoestima e da percepção de progresso.
Estudos na área da neuroeducação também indicam que abordagens pedagógicas que envolvem ludicidade, desafios e recompensas simbólicas estimulam processos atencionais e mecanismos cognitivos relacionados à memória e à aprendizagem (HOWARD-JONES, 2018). Essas experiências mobilizam sistemas cerebrais ligados à motivação e ao prazer, contribuindo para maior engajamento das crianças nas atividades educacionais.
Dessa forma, a integração entre fundamentos pedagógicos, psicológicos e neuroeducacionais reforça a pertinência da gamificação como estratégia metodológica na educação infantil, especialmente quando utilizada de forma planejada, contextualizada e alinhada aos objetivos educacionais.

GAMIFICAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A incorporação de tecnologias digitais no contexto educacional tem ampliado significativamente as possibilidades de desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais interativos, dinâmicos e participativos. No campo da gamificação, recursos tecnológicos como aplicativos educativos, plataformas digitais interativas e jogos digitais podem potencializar a criação de experiências pedagógicas baseadas em desafios, narrativas e progressão de conquistas (GEE, 2003).
James Paul Gee destaca que os jogos digitais possuem características que favorecem processos de aprendizagem ativa, tais como resolução de problemas, experimentação, feedback imediato e construção progressiva de competências. Esses elementos, quando adaptados ao contexto educacional, podem contribuir para ampliar o engajamento dos estudantes e estimular a participação no processo de aprendizagem.
Entretanto, no contexto da educação infantil, a incorporação de tecnologias deve ser realizada de forma criteriosa, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil e os princípios pedagógicos que orientam essa etapa da educação básica. A literatura educacional destaca que, nessa fase, o aprendizado ocorre principalmente por meio de experiências concretas, da interação social, do brincar e da exploração do ambiente. Dessa forma, a utilização de tecnologias digitais não deve substituir experiências sensoriais, corporais e sociais fundamentais para o desenvolvimento da criança, mas sim complementar e enriquecer as práticas pedagógicas.
Do ponto de vista pedagógico, a tecnologia precisa ser integrada ao planejamento didático de forma intencional, articulando-se com os objetivos de aprendizagem, com os campos de experiência da educação infantil e com as propostas de desenvolvimento integral da criança.
Nesse sentido, o uso da gamificação mediada por recursos digitais deve respeitar princípios metodológicos que orientem sua aplicação pedagógica.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA O USO DE TECNOLOGIAS GAMIFICADAS

No âmbito da educação infantil, a utilização de tecnologias gamificadas pode ser orientada por três princípios metodológicos fundamentais:

Uso moderado e mediado pelo educador

O uso de recursos digitais deve ocorrer de forma equilibrada e sempre mediado pelo professor. A mediação pedagógica é essencial para orientar a interpretação das atividades, estimular a interação entre as crianças e relacionar as experiências digitais aos processos de aprendi-

zagem.
Nesse sentido, o educador atua como facilitador do processo, promovendo reflexões, incentivando a participação coletiva e contextualizando as atividades dentro dos objetivos educacionais propostos.

Integração ao planejamento curricular
Outro aspecto fundamental refere-se à integração da tecnologia ao planejamento pedagógico. A utilização de aplicativos ou jogos digitais deve estar alinhada às propostas curriculares da educação infantil, especialmente aos campos de experiência definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como:
- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Quando articuladas a esses campos de experiência, as atividades gamificadas podem contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências cognitivas, sociais e emocionais.

Centralidade no desenvolvimento integral da criança
Na educação infantil, o foco das práticas pedagógicas deve estar voltado ao desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Assim, a tecnologia não deve ser utilizada apenas como forma de entretenimento ou estímulo visual, mas como recurso pedagógico que favoreça a aprendizagem significativa.
Nesse contexto, a gamificação mediada por tecnologias pode contribuir para estimular habilidades como curiosidade, resolução de problemas, cooperação, criatividade e autonomia, desde que integrada a experiências pedagógicas mais amplas que envolvam interação social e atividades lúdicas diversificadas.

TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR
Diante dessas considerações, a tecnologia deve ser compreendida como um meio pedagógico, e não como finalidade em si mesma. Seu uso precisa estar subordinado às intencionalidades educativas e às necessidades do desenvolvimento infantil.
Quando utilizada de forma planejada e mediada, a tecnologia pode enriquecer o ambiente educativo, ampliando as possibilidades de exploração, investigação e experimentação. Além disso, pode favorecer a diversificação das estratégias didáticas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.
Portanto, a integração entre gamificação, tecnologia e práticas pedagógicas na educação infantil exige planejamento, sensibilidade pedagógica e compreensão das especificidades da infância. A partir dessa perspectiva, torna-se possível utilizar recursos digitais de maneira equilibrada e educativa, potencializando experiências de aprendizagem que respeitem o ritmo, os interesses e as necessidades das crianças.

GAMIFICAÇÃO SEM TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APLICAÇÃO PRÁTICA

JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA
A gamificação sem telas emerge como alternativa pedagógica alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil, valorizando experiências corporais, sensoriais e sociais (SELL; BROOKS, 2021). Trata-se de aplicar os princípios estruturais da gamificação sem dependência tecnológica.

EXPERIÊNCIAS APLICADAS

Caça ao Tesouro Curricular
Descrição metodológica: Atividade organizada em formato de missão, na qual as crianças seguem pistas relacionadas a conteúdos trabalhados (cores, números, formas, letras). Cada etapa concluída gera reconhecimento simbólico (adesivos ou carimbos), culminando em um “tesouro” coletivo.
Elementos gamificados presentes:
- Narrativa
- Progressão por etapas
- Feedback imediato
- Recompensa simbólica

TRILHA DE DESAFIOS COOPERATIVOS
Descrição metodológica:
Organização do espaço em estações com desafios motores e cognitivos. As crianças atuam em equipes e acumulam pontos coletivos, incentivando cooperação em vez de competição individual.

Elementos gamificados presentes:
Metas coletivas
Desafios graduados
Sistema de pontuação cooperativo
Reconhecimento grupal

BENEFÍCIOS OBSERVADOS NA APLICAÇÃO
A análise das propostas permite identificar:
Maior engajamento e participação ativa
Ampliação das interações entre pares
Desenvolvimento de estratégias e tomada de decisão
Reforço positivo sem dependência tecnológica
Observa-se que os princípios da gamificação podem ser plenamente aplicados em ambientes escolares tradicionais, desde que planejados com intencionalidade pedagógica e alinhamento curricular.

METODOLOGIA

NATUREZA DA PESQUISA
O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo exploratório-descritivo. A investigação fundamenta-se em revisão bibliográfica articulada à proposição e análise de estratégias pedagógicas gamificadas voltadas à educação infantil.
A natureza aplicada justifica-se pelo foco na proposição de práticas concretas de implementação da gamificação, buscando contribuir diretamente para a qualificação da prática docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
A pesquisa foi desenvolvida em três etapas complementares:
Revisão teórica sobre gamificação, desenvolvimento infantil e metodologias ativas, com base em autores referenciais nas áreas da educação, psicologia e tecnologia educacional.
Sistematização dos elementos estruturantes da gamificação, identificando componentes passíveis de aplicação na educação infantil.
Elaboração e análise de propostas práticas, incluindo estratégias com e sem uso de tecnologia digital, com foco na organização pedagógica e nos impactos observáveis no engajamento e na interação social.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE
A análise das propostas foi realizada com base nos seguintes critérios:
Presença de elementos estruturais da gamificação (metas, regras, feedback, progressão);
Alinhamento aos objetivos curriculares da educação infantil;
Potencial de promoção da motivação intrínseca;
Estímulo à cooperação e interação social;
Adequação às características do desenvolvimento infantil.

DELIMITAÇÃO DO ESTUDO
O estudo não configura pesquisa experimental com coleta de dados empíricos em campo, mas sim uma investigação aplicada fundamentada teoricamente, com proposição de estratégias metodológicas. Recomenda-se, como desdobramento futuro, a realização de estudos de campo para mensuração de impactos em contextos escolares específicos.

SÍNTESE METODOLÓGICA
A abordagem adotada neste estudo demonstra que a gamificação, fundamentada teoricamente e aplicada de forma estruturada, constitui estratégia metodológica viável na educação infantil. Sua implementação pode ocorrer tanto em ambientes digitais quanto em propostas sem telas, desde que respeitados os princípios do desenvolvimento infantil e os objetivos educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO
A análise das estratégias propostas evidencia que a gamificação, quando estruturada a partir de fundamentos pedagógicos consistentes e alinhada às especificidades do desenvolvimento infantil, apresenta elevado potencial de aplicação na educação infantil. Sua eficácia, contudo, está diretamente relacionada à intencionalidade didática que orienta sua implementação, ao planejamento sistemático das atividades e à articulação com os objetivos de aprendizagem previstos para a etapa.
Ao considerar a centralidade do brincar como eixo estruturante do processo educativo na infância, a organização de experiências baseadas em elementos

de jogos — como desafios progressivos, narrativas simbólicas, cooperação, regras claras e feedback contínuo — pode ampliar o engajamento, favorecer a participação ativa e estimular a construção significativa do conhecimento. Nessa perspectiva, a gamificação não se reduz à inserção de tecnologias digitais ou à distribuição de recompensas, mas configura-se como estratégia metodológica que reorganiza a experiência pedagógica de modo mais dinâmico e interativo.
Além disso, quando fundamentada em princípios do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, a abordagem pode contribuir para o fortalecimento da autonomia, da cooperação e da autorregulação, respeitando os ritmos e as necessidades das crianças. Assim, a gamificação revela-se uma possibilidade concreta de inovação pedagógica, desde que integrada de forma crítica, contextualizada e coerente com os objetivos formativos da educação infantil.

ENGAJAMENTO E PARTICIPAÇÃO ATIVA
A organização das atividades em formato de missões, narrativas lúdicas ou desafios progressivos demonstra potencial significativo para ampliar o interesse e a participação ativa das crianças na educação infantil. A estruturação clara de objetivos, aliada à definição de etapas e à oferta de feedback imediato, favorece a compreensão do propósito da atividade, reduz a dispersão e contribui para maior foco atencional.
Além disso, a previsibilidade das regras e a visualização do progresso estimulam a autorregulação, permitindo que a criança compreenda o que já realizou e quais são os próximos passos. Tal dinâmica fortalece o sentimento de envolvimento contínuo com a tarefa, transformando a experiência de aprendizagem em percurso significativo e intencional, e não apenas em execução pontual de atividades.
Importa destacar que o engajamento promovido pela gamificação não decorre apenas do caráter lúdico, mas da organização estruturada da experiência pedagógica, que combina desafio adequado ao nível de desenvolvimento, clareza de metas e reconhecimento dos avanços alcançados.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
As estratégias cooperativas, como a proposta de uma “Trilha de Desafios” ou atividades organizadas em equipes, evidenciam potencial para o fortalecimento de competências socioemocionais fundamentais na infância. Entre elas, destacam-se:
Trabalho em equipe;
Resolução de conflitos;
Comunicação interpessoal;
Empatia e escuta ativa;
Compartilhamento de responsabilidades.
Ao participarem de desafios coletivos, as crianças são incentivadas a negociar regras, dividir tarefas e lidar com frustrações de forma mediada, o que contribui para a construção de habilidades sociais essenciais. A mediação docente desempenha papel central nesse processo, garantindo que a cooperação prevaleça sobre a competição excessiva.
Os desafios graduados também favorecem a regulação emocional, pois expõem a criança a situações que exigem persistência diante de dificuldades moderadas. Ao superar etapas progressivas, a criança vivencia experiências de êxito que fortalecem a autoconfança e ampliam sua tolerância à frustração, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral.

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E AUTONOMIA
A análise indica que a gamificação, quando estruturada de maneira equilibrada e pedagogicamente orientada, pode favorecer significativamente a motivação intrínseca na educação infantil. Conforme a Teoria da Autodeterminação, proposta por Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca relaciona-se à tendência natural do indivíduo de buscar desafios e desenvolver capacidades. Para os autores, trata-se de “the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one’s capacities” (RYAN; DECI, 2000, p. 70). Tal perspectiva evidência que o engajamento genuíno emerge quando são atendidas três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento.
Nesse contexto, recompensas simbólicas e reconhecimento coletivo, quando não centrados na competição excessiva, contribuem para o fortalecimento do sentimento de competência e integração social, sem deslocar o foco da aprendizagem para recompensas externas. A organização das atividades em desafios progressivos e metas alcançáveis amplia

a percepção de domínio e eficácia pessoal, aspecto diretamente relacionado à necessidade de competência descrita pelos autores.
Paralelamente, a possibilidade de escolha — seja na definição de estratégias, na divisão de tarefas ou na tomada de decisões coletivas — fortalece a percepção de autonomia. Ao participar ativamente da dinâmica da atividade, a criança assume papel protagonista no processo de aprendizagem, consolidando experiências de autorregulação compatíveis com seu estágio de desenvolvimento.
Assim, fundamentada na Teoria da Autodeterminação, a gamificação pode constituir ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento da motivação intrínseca e da autonomia, contribuindo para aprendizagens mais significativas na educação infantil.

GAMIFICAÇÃO DIGITAL VERSUS SEM TELAS

Embora recursos tecnológicos ampliem possibilidades interativas, as experiências sem telas demonstram eficácia equivalente na incorporação dos princípios gamificados. A ausência de dispositivos digitais não compromete a estrutura metodológica da gamificação, desde que seus elementos centrais estejam presentes.
A comparação evidencia que:
A tecnologia potencializa recursos visuais e interativos;
A gamificação analógica fortalece experiências corporais e sociais;
Ambas podem coexistir de forma complementar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada indica que a gamificação pode constituir estratégia metodológica relevante na educação infantil, desde que fundamentada teoricamente e planejada com intencionalidade pedagógica. Sua contribuição não reside no uso de tecnologias digitais em si, mas na organização estruturada de experiências de aprendizagem baseadas em desafios progressivos, metas claras, narrativas contextualizadas e feedback contínuo, elementos que favorecem engajamento, autonomia e interação social.
Observa-se que propostas sem telas demonstram viabilidade significativa, especialmente por valorizarem experiências corporais, cooperação e ludicidade, aspectos centrais ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a gamificação pode ser compreendida como reorganização didática do processo de ensino, e não como simples recurso tecnológico.
Entretanto, é necessário reconhecer limitações. O presente estudo possui caráter teórico-aplicado, não contemplando investigação empírica que permita mensurar impactos concretos no desempenho acadêmico ou no desenvolvimento socioemocional. Além disso, a adoção da gamificação exige formação docente adequada e planejamento criterioso, sob risco de reduzir-se a práticas superficiais baseadas apenas em recompensas e competição.
Recomenda-se que pesquisas futuras realizem estudos de campo, com delineamentos metodológicos mais robustos, a fim de avaliar efeitos quantitativos e qualitativos da gamificação em diferentes contextos escolares. Tal aprofundamento poderá contribuir para consolidar evidências científicas e orientar práticas pedagógicas mais consistentes na educação infantil.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Media and young minds. Pediatrics, Itasca, v. 138, n. 5, 2016.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 15., 2011, Tampere. Proceedings [...]. New York: ACM, 2011. p. 9–15.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. 2. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HOWARD-JONES, Paul. Neuroscience and education: a review of educational interventions and approaches informed by neuroscience. London: Routledge, 2018.

KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeifer, 2012.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self--determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, Washington, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000.

SELL, Louise; BROOKS, Fiona. Play in early childhood education. London: Routledge, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2015.

DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

ELIZANGILA SOUSA DE JESUS

RESUMO
O desenvolvimento infantil na Educação Infantil está diretamente relacionado às interações estabelecidas entre criança, escola, família e comunidade. Nesse contexto, a construção de vínculos e a atuação conjunta desses agentes tornam-se fundamentais para o desenvolvimento comportamental e socioemocional das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da parceria entre escola, família e comunidade no desenvolvimento comportamental na Educação Infantil, com foco na realidade das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos que discutem o desenvolvimento infantil, a importância das relações sociais e o papel da família no processo educativo. A análise evidencia que a participação ativa das famílias e da comunidade no cotidiano escolar favorece a construção de comportamentos mais autorregulados, fortalece vínculos afetivos e contribui para um ambiente educativo mais acolhedor e significativo. A integração entre escola, família e comunidade é essencial para o desenvolvimento integral da criança, exigindo práticas pedagógicas intencionais e dialógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; EMEI; Desenvolvimento comportamental; Família; Comunidade.

ABSTRACT
Child development in Early Childhood Education is directly related to the interactions established among children, school, family, and community. In this context, the construction of bonds and the joint action of these agents are fundamental for children's behavioral and socio-emotional development. This article aims to analyze the contributions of the partnership between school, family, and community in behavioral development in Early Childhood Education, focusing on Municipal Early Childhood Education Schools (EMEI). This is a qualitative study based on theoretical references addressing child development, social interactions, and the role of the family in the educational process. The analysis shows that the active participation of families and the community in school life promotes selfregulated behavior, strengthens affective bonds, and contributes to a more welcoming and meaningful educational environment. It is concluded that the integration between school, family, and community is essential for children's holistic development, requiring intentional and dialogical pedagogical practices.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Child behavior; Family participation; Community.

INTRODUÇÃO

A educação Infantil constitui a base do processo educativo, sendo reconhecida como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, que compreende os primeiros anos de vida, ocorrem importantes transformações nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais, que influenciam diretamente a formação do sujeito. Nesse contexto, o desenvolvimento comportamental assume papel central, uma vez que está diretamente relacionado à construção da autonomia, da identidade e da capacidade de convivência em sociedade.

O comportamento infantil não pode ser compreendido de forma isolada ou reduzido a manifestações pontuais de conduta. Ao contrário, ele é resultado de um conjunto de experiências vividas pela criança em diferentes contextos, como a família, a escola e a comunidade. Esses espaços, ao se articularem, contribuem para a formação de valores, atitudes e formas de interação social. Assim, compreender o desenvolvimento comportamental implica reconhecer a criança como um sujeito histórico e social, que constrói seu modo de agir a partir das relações que estabelece com o meio.

Na perspectiva teórica, autores como Vygotsky (1998) destacam que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação

do outro essencial para a construção de conhecimentos e comportamentos. Segundo o autor, as funções psicológicas superiores se desenvolvem inicialmente no plano social, para posteriormente serem internalizadas pelo indivíduo. Nesse sentido, o comportamento da criança é fortemente influenciado pelas relações que vivencia, especialmente com adultos e pares, que atuam como mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Complementando essa abordagem, Wallon (2007) enfatiza a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, destacando que emoção, cognição e movimento estão profundamente interligados. Para o autor, o comportamento da criança está diretamente relacionado às suas experiências afetivas, sendo essencial considerar o vínculo estabelecido com os outros no processo educativo. Dessa forma, ambientes acolhedores, que valorizam a escuta e o respeito às singularidades, contribuem significativamente para a construção de comportamentos mais equilibrados e socialmente adequados.

No contexto da Educação Infantil, a escola desempenha papel fundamental na mediação dessas relações, configurando-se como espaço privilegiado de socialização e aprendizagem. Entretanto, sua atuação não deve ocorrer de forma isolada. A família, enquanto primeiro núcleo social da criança, exerce influência determinante na formação de comportamentos, transmitindo valores, normas e formas de interação que serão levadas para o ambiente escolar. Da mesma forma, a comunidade amplia esse processo, oferecendo experiências culturais e sociais que contribuem para a construção da identidade e do pertencimento.

Diante disso, torna-se evidente que o desenvolvimento comportamental na infância está intrinsecamente ligado à qualidade das relações estabelecidas entre escola, família e comunidade. A ausência de diálogo entre esses contextos pode gerar rupturas no processo educativo, dificultando a compreensão das necessidades da criança e a construção de estratégias adequadas para seu desenvolvimento. Por outro lado, quando há uma atuação integrada e colaborativa, criam-se condições mais favoráveis para o desenvolvimento de comportamentos pautados na autonomia, no respeito e na convivência social.

Nesse cenário, a construção de vínculos assume papel central. Vínculos afetivos seguros entre criança, professores, familiares e comunidade favorecem a confiança, a expressão emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Esses vínculos possibilitam que a criança se sinta pertencente ao ambiente em que está inserida, o que impacta diretamente seu comportamento e sua forma de se relacionar com o mundo.

Além disso, as diretrizes educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da criança. Tais orientações evidenciam que o processo educativo deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões emocionais e sociais, valorizando a participação da família e da comunidade.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento comportamental na Educação Infantil, com foco na construção de vínculos entre escola, família e comunidade. Busca-se refletir sobre como essa integração pode contribuir para a formação de crianças mais autônomas, seguras e capazes de estabelecer relações saudáveis, bem como discutir práticas pedagógicas que favoreçam esse processo no cotidiano escolar.

O DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento comportamental na infância constitui um processo complexo, dinâmico e multifacetado, marcado pela interação entre fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais. Desde os primeiros anos de vida, a criança manifesta comportamentos que expressam suas necessidades, emoções e formas singulares de compreender o mundo ao seu redor. Tais manifestações não devem ser interpretadas de maneira isolada ou reducionista, mas como parte de um processo contínuo de construção de significados, no qual a criança experimenta, interpreta e reorganiza suas experiências. Nesse sentido, comportar-se não é

apenas responder a estímulos externos de forma mecânica, mas construir, progressivamente, formas de agir, de sentir e de se relacionar com o outro e com o meio em que está inserida.

Sob essa perspectiva, o comportamento infantil revela-se como linguagem, ou seja, uma forma de comunicação que expressa tanto aspectos internos quanto influências externas. Choros, gestos, atitudes de oposição ou cooperação carregam sentidos que precisam ser compreendidos no contexto das relações vivenciadas pela criança. Assim, o olhar do educador deve ultrapassar a dimensão do controle comportamental, buscando interpretar os significados que estão subjacentes às ações infantis, o que exige sensibilidade, escuta e intencionalidade pedagógica.

A perspectiva histórico-cultural contribui significativamente para essa compreensão ao destacar o papel das interações sociais no desenvolvimento humano. Conforme afirma Vygotsky (1998), "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual" (p. 112). Essa afirmação evidencia que o comportamento não é inato ou fixo, mas construído a partir das experiências vividas no convívio social. Dessa forma, atitudes como cooperação, respeito, empatia e capacidade de resolver conflitos são aprendidas nas relações que a criança estabelece com adultos e pares, sendo internalizadas gradativamente.

Nessa mesma direção, o conceito de zona de desenvolvimento proximal permite compreender que a criança não aprende sozinha, mas em interação com o outro. Ao participar de atividades mediadas, ela é capaz de realizar ações que ainda não conseguiria de forma autônoma, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento. Esse processo também se aplica ao comportamento, uma vez que a criança aprende a esperar sua vez, a compartilhar, a lidar com frustrações e a regular suas emoções a partir das intervenções e orientações recebidas.

Nesse contexto, o papel do educador torna-se essencial, pois sua atuação pode favorecer a internalização de comportamentos socialmente construídos, por meio de práticas intencionais, coerentes e significativas.

Além da dimensão social, é fundamental considerar a importância dos aspectos afetivos no desenvolvimento comportamental. Wallon (2007) enfatiza que emoção, cognição e movimento constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, destacando que "a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento da criança" (p. 122). Para o autor, as emoções não apenas acompanham o comportamento, mas o estruturam, influenciando diretamente a forma como a criança percebe, reage e se relaciona com o mundo.

Nesse sentido, comportamentos como agressividade, choro, isolamento ou resistência não devem ser interpretados apenas como indisciplina ou inadequação, mas como manifestações emocionais que expressam necessidades, inseguranças ou dificuldades de regulação. Muitas vezes, a criança ainda não dispõe de recursos simbólicos e linguísticos suficientes para expressar seus sentimentos, recorrendo ao comportamento como forma de comunicação. Dessa forma, cabe ao adulto oferecer mediação adequada, ajudando a criança a nomear emoções, compreender situações e desenvolver estratégias mais elaboradas de expressão e convivência.

Outro aspecto relevante refere-se ao processo de construção da autorregulação, que se desenvolve gradualmente ao longo da infância. A criança pequena depende do adulto para organizar suas emoções e comportamentos, necessitando de intervenções que orientem, acolham e estabeleçam limites de forma consistente e respeitosa. Com o tempo e a repetição de experiências mediadas, ela passa a internalizar essas formas de regulação, tornando-se progressivamente mais autônoma.

Nesse contexto, compreender o desenvolvimento comportamental implica reconhecer a criança como sujeito ativo, em constante processo de construção, que necessita de apoio para aprender a lidar com frustrações, negociar conflitos, expressar sentimentos e participar de interações sociais de forma mais consciente. A Educação Infantil, ao proporcionar experiências de interação, convivência e expressão, desempenha papel fundamental nesse processo, configurando-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências.

Assim, ao considerar o comportamento

como construção social e afetiva, amplia-se a compreensão sobre o papel da escola e do educador, que deixam de atuar apenas como reguladores de conduta e passam a ser mediadores do desenvolvimento humano. Essa perspectiva contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis, reflexivas e comprometidas com a formação integral da criança, favorecendo a construção de sujeitos mais seguros, empáticos e capazes de atuar de forma equilibrada em diferentes contextos sociais.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A família representa o primeiro e mais significativo contexto de socialização da criança, sendo responsável por introduzi-la nas normas, valores e práticas culturais de seu grupo social. As experiências vivenciadas nesse ambiente influenciam diretamente a construção do comportamento, uma vez que é na convivência familiar que a criança aprende as primeiras formas de interação, comunicação e regulação emocional.

De acordo com estudos na área da educação e do desenvolvimento infantil, a relação entre família e escola é determinante para o sucesso do processo educativo. Quando há diálogo e parceria entre esses dois contextos, torna-se possível compreender melhor as necessidades da criança e atuar de forma mais coerente e eficaz. Nesse sentido, a participação da família na vida escolar não deve ser vista como complementar, mas como parte integrante do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reforça essa ideia ao destacar que a Educação Infantil deve promover a integração entre escola e família, reconhecendo que “as experiências das crianças em seus contextos familiares e comunitários são fundamentais para a construção de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2017). Tal perspectiva evidencia que o comportamento infantil é influenciado por múltiplos contextos e que a articulação entre eles favorece o desenvolvimento integral.

Além disso, é importante considerar que cada família possui suas especificidades, valores e formas de organização, o que exige da escola uma postura de escuta, respeito e acolhimento. Conforme destaca Paro (2012), a relação entre escola e família deve ser pautada no diálogo e na construção coletiva, evitando práticas que culpabilizem os responsáveis pelos desafios enfrentados no comportamento infantil.

Nesse contexto, a aproximação entre escola e família possibilita a construção de estratégias conjuntas para lidar com situações de desregulação, dificuldades de convivência ou outras demandas comportamentais. Quando há alinhamento entre os adultos responsáveis, a criança tende a sentir-se mais segura e a apresentar comportamentos mais estáveis, uma vez que encontra coerência nas orientações recebidas.

A COMUNIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO SOCIAL

A comunidade, entendida como o conjunto de relações sociais, culturais e territoriais que envolvem a criança, também exerce influência significativa em seu desenvolvimento comportamental. É nesse espaço que a criança amplia suas experiências, estabelece novos vínculos e entra em contato com diferentes formas de organização social.

A interação com a comunidade contribui para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento emocional e social. Ao participar de eventos, projetos e atividades comunitárias, a criança tem a oportunidade de vivenciar valores como cooperação, respeito à diversidade e responsabilidade social.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a escola deve promover a articulação com a comunidade, reconhecendo-a como espaço educativo e valorizando as experiências culturais das crianças. Essa orientação reforça a ideia de que o processo educativo não se limita ao ambiente escolar, mas se estende às vivências sociais mais amplas.

Além disso, a presença da comunidade no cotidiano escolar fortalece a rede de apoio à criança e à família, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor e colaborativo. Projetos que envolvem a participação da comunidade, como eventos culturais, rodas de conversa e ações coletivas, ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento de comportamentos sociais mais conscientes.

Dessa forma, a escola, ao se abrir para a comunidade, amplia sua função social e contribui para a formação de sujeitos mais participativos e críticos, capazes de compreender seu papel na sociedade e de agir de forma responsável em diferentes contextos.

A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A construção de vínculos afetivos na Educação Infantil configura-se como elemento estruturante das práticas pedagógicas e como condição essencial para o desenvolvimento comportamental da criança. Mais do que estabelecer relações superficiais, trata-se de promover conexões significativas que envolvam confiança, segurança emocional e reconhecimento do outro. Nesse sentido, o vínculo não é apenas um aspecto relacional, mas um fundamento que sustenta a aprendizagem e a constituição subjetiva da criança.

A teoria do apego, desenvolvida por Bowlby (2002), oferece importantes contribuições para a compreensão desse processo ao evidenciar que a criança necessita de uma base segura para explorar o ambiente e desenvolver-se de maneira saudável. Segundo o autor, "o vínculo com a figura de apego fornece à criança um sentimento de segurança indispensável para o desenvolvimento" (BOWLBY, 2002, p. 223). Embora inicialmente associada ao contexto familiar, essa perspectiva pode ser ampliada para o espaço escolar, onde o educador assume papel relevante na construção de relações de confiança e acolhimento.

No contexto da Educação Infantil, a qualidade das interações estabelecidas entre professor e criança influencia diretamente o comportamento infantil. Crianças que se sentem acolhidas, ouvidas e respeitadas tendem a apresentar maior segurança emocional, o que favorece a autorregulação e a convivência social. Por outro lado, ambientes marcados por relações distantes ou pouco afetivas podem intensificar comportamentos de insegurança, resistência ou desregulação emocional.

Nessa perspectiva, a atuação docente exige sensibilidade para compreender que o comportamento da criança está frequentemente relacionado às suas experiências emocionais. Conforme destaca Wallon (2007), "a emoção é uma forma de adaptação ao meio e exerce papel fundamental nas relações sociais" (p. 145). Assim, práticas pedagógicas que ignoram a dimensão afetiva tendem a limitar o desenvolvimento infantil, enquanto aquelas que valorizam o vínculo contribuem para a formação de sujeitos mais equilibrados e conscientes de suas emoções.

Além da relação entre professor e criança, a construção de vínculos também envolve a articulação com a família. Quando a escola estabelece uma relação de confiança com os responsáveis, cria-se um ambiente mais favorável ao desenvolvimento infantil. Essa parceria possibilita a troca de informações, o alinhamento de estratégias e a construção de uma rede de apoio que fortalece o processo educativo.

Freire (1996) reforça a importância das relações dialógicas ao afirmar que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (p. 32), destacando que o educador precisa estar aberto ao diálogo e à escuta. Essa postura implica reconhecer a família como parceira no processo educativo, valorizando seus saberes e experiências. Quando há respeito e cooperação entre escola e família, a criança percebe coerência nas relações e tende a desenvolver maior segurança emocional.

A comunidade também desempenha papel relevante na construção desses vínculos, uma vez que amplia as possibilidades de interação e pertencimento. Projetos que envolvem o entorno escolar, como atividades culturais, eventos coletivos e ações colaborativas, favorecem a aproximação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa integração fortalece a rede de relações da criança, contribuindo para a construção de sua identidade e para o desenvolvimento de comportamentos sociais mais conscientes.

Do ponto de vista pedagógico, a construção de vínculos pode ser intencionalmente promovida por meio de práticas que valorizem a escuta, o acolhimento e a participação ativa das crianças. Momentos de roda de conversa, mediação de conflitos, atividades colaborativas e o uso de estratégias que favoreçam a expressão emocional são exemplos de ações que contribuem para o fortalecimento das relações no ambiente escolar.

Além disso, é fundamental que o edu-

cador reconheça o tempo da criança e respeite suas singularidades. Cada criança estabelece vínculos de maneira única, e o processo de adaptação ao ambiente escolar pode demandar diferentes tempos e estratégias. Nesse sentido, o olhar atento e sensível do professor é essencial para identificar necessidades e promover intervenções adequadas.

Outro aspecto importante refere-se à coerência nas práticas educativas. Quando a criança vivencia relações pautadas no respeito, na empatia e na escuta, tende a reproduzir esses comportamentos em suas interações. Dessa forma, o vínculo não apenas favorece o desenvolvimento individual, mas também contribui para a construção de um ambiente coletivo mais harmonioso.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reforça essa perspectiva ao destacar a importância das interações como eixo estruturante da Educação Infantil. Ao promover experiências que valorizam o convívio e o respeito mútuo, a escola contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade.

Diante disso, compreende-se que a construção de vínculos não deve ser entendida como uma prática espontânea ou secundária, mas como uma estratégia pedagógica intencional, que exige planejamento, reflexão e compromisso por parte dos educadores. Investir na qualidade das relações no ambiente escolar significa promover condições mais favoráveis para o desenvolvimento comportamental, emocional e social da criança.

Portanto, ao reconhecer a centralidade dos vínculos na Educação Infantil, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem o humano, o diálogo e a afetividade. Essa perspectiva contribui para a formação de crianças mais seguras, autônomas e capazes de estabelecer relações saudáveis, consolidando o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar o desenvolvimento comportamental na Educação Infantil, com ênfase na construção de vínculos entre escola, família e comunidade, compreendendo essa relação como elemento central para a formação integral da criança. Ao longo da discussão, evidenciou-se que o comportamento infantil não pode ser interpretado de forma isolada ou simplificada, mas deve ser compreendido como resultado de um processo complexo, construído nas interações sociais, nas experiências afetivas e nos contextos culturais nos quais a criança está inserida.

A análise teórica permitiu reafirmar que o desenvolvimento comportamental está diretamente relacionado à qualidade das relações estabelecidas pela criança, especialmente com adultos significativos. As contribuições da perspectiva histórico cultural, representada por Vygotsky, evidenciam que o comportamento é socialmente construído e internalizado a partir das interações, enquanto Wallon reforça a centralidade da afetividade nesse processo. Tais fundamentos indicam que práticas pedagógicas centradas apenas no controle de condutas são insuficientes, sendo necessário investir em abordagens que considerem a criança em sua totalidade.

Nesse sentido, destacou-se o papel fundamental da escola como espaço de mediação e de construção de experiências significativas, no qual o educador assume função essencial na orientação, acolhimento e promoção de interações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A atuação docente, quando pautada na escuta, no respeito e na intencionalidade pedagógica, contribui para a formação de crianças mais seguras, autônomas e capazes de conviver de forma ética e colaborativa.

Além disso, evidenciou-se que a participação da família constitui um elemento indispensável nesse processo, uma vez que representa o primeiro contexto de socialização da criança. A articulação entre escola e família, baseada no diálogo e na corresponsabilidade, possibilita maior coerência nas práticas educativas e favorece a construção de estratégias mais eficazes diante dos desafios comportamentais. Do mesmo modo, a inserção da comunidade amplia as experiências da criança, fortalecendo o sentimento de pertencimento e contribuindo para a formação de sujeitos socialmente participativos.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de vínculos afetivos como estratégia pedagógica intencional. A qualidade das relações estabelecidas no

ambiente escolar impacta diretamente o comportamento infantil, uma vez que crianças que se sentem acolhidas e valorizadas tendem a apresentar maior estabilidade emocional e disposição para aprender. Assim, investir na construção de vínculos signifca promover condições mais favoráveis para o desenvolvimento integral, indo além de práticas pontuais e consolidando uma cultura pedagógica baseada na empatia e no respeito. Diante dessas refexões, compreende-se que o desenvolvimento comportamental na Educação Infantil exige uma abordagem integrada, que considere a criança em suas múltiplas dimensões e reconheça a importância das relações na construção do conhecimento e da identidade. Nesse contexto, a escola deve assumir uma postura aberta ao diálogo, fortalecendo parcerias com a família e a comunidade, e promovendo práticas pedagógicas que valorizem as interações, a escuta e a participação ativa das crianças.

Por fm, destaca-se a necessidade de ampliar estudos e práticas voltadas à compreensão do comportamento infantil sob uma perspectiva mais humanizada e contextualizada, superando visões reducionistas e normativas. Espera-se que este trabalho contribua para a refexão de educadores e pesquisadores, incentivando a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança, reafrmando o papel da Educação Infantil como espaço privilegiado de formação humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BOWLBY, John. Apego e perda: apego. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2012.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO, SOM, IMAGEM E MOVIMENTO

ELLEN DE ALENCAR ROCHA THEODORO

RESUMO
O presente artigo discute as múltiplas linguagens artísticas na Educação Infantil, enfatizando a relevância do corpo, do som, da imagem e do movimento como formas de expressão e construção de conhecimento. Partindo da concepção de que a criança é um sujeito histórico, social e cultural, o estudo destaca que as experiências estéticas contribuem para o desenvolvimento integral, favorecendo a imaginação, a criatividade e a sensibilidade. A pesquisa baseia-se em referenciais teóricos que compreendem a arte como linguagem e como prática pedagógica, capaz de ampliar repertórios simbólicos e promover interações signi f cativas no contexto escolar. Considera-se que o trabalho com as diferentes linguagens artísticas possibilita à criança a vivência de processos que estimulam a experimentação, a comunicação e a autonomia, potencializando sua capacidade de interpretar o mundo ao redor. Além disso, a inserção da arte na Educação Infantil dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam para uma prática educativa que valorize a diversidade cultural e respeite os tempos e modos de aprendizagem. Assim, o artigo propõe re f exões acerca da importância de compreender e integrar as linguagens artísticas no cotidiano escolar, reconhecendo sua função formativa e seu papel no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Arte; Linguagens artísticas; Corpo; Movimento.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a fase inicial do processo de educação básica e sua principal f nalidade é assegurar que sejam oferecidas condições apropriadas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Esse desenvolvimento abrange diversos aspectos essenciais, incluindo os cognitivos, que se referem às habilidades de raciocínio e aprendizado; os sociais, que envolvem a interação e convivência com os outros; os emocionais, que dizem respeito à capacidade de lidar com sentimentos e emoções; e os físicos, que abrangem o crescimento e as habilidades motoras. Portanto, essa etapa educacional é crucial para formar as bases do aprendizado e do crescimento harmonioso da criança em sua totalidade. Nesse cenário, as diversas formas de linguagem artística desempenham um papel extremamente importante, uma vez que oferecem a oportunidade de expressar não apenas sentimentos, mas também pensamentos e descobertas. Isso acontece por meio de experiências estéticas que realmente valorizam aspectos essenciais como o corpo humano, o som, a imagem e o movimento. Essas expressões artísticas tornam-se, portanto, ferramentas valiosas para a comunicação e a re f exão sobre a experiência humana em suas múltiplas dimensões. A arte, quando concebida como uma forma de linguagem, contribui de maneira signi f cativa para a formação de sentidos e também estimula a expansão do repertório cultural do indivíduo. Essa dinâmica proporciona à criança a capacidade de se expressar e interagir com o mundo ao seu redor de uma maneira que é tanto criativa quanto repleta de signi f cados. Dessa forma, a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de comunicação e nas relações que a criança estabelece com seu ambiente.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno. (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais que são voltadas para a Educação Infantil estabelecem que as atividades pedagógicas devem abranger uma variedade de linguagens, levando em consideração as particularidades de cada criança. Além disso, essas diretrizes ressaltam a importância de incentivar a participação ativa dos pequenos nos diferentes processos de aprendizagem, promovendo um am-

biente que valoriza a individualidade e a expressão de cada um. Dessa forma, busca-se construir uma prática educativa que não apenas respeita, mas também celebra a diversidade presente nas experiências das crianças. Dessa forma, o envolvimento com as diversas linguagens artísticas transcende a simples execução de atividades isoladas, configurando-se, na verdade, como um amplo território que se destina à pesquisa, à experimentação e ao estabelecimento de um diálogo enriquecedor com a rica cultura existente e com as complexas realidades que compõem a sociedade.

A arte humaniza o homem, faz que ele conheça suas características, as criações de uma arte e "[...] revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável". (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, é possível afirmar que a inclusão das diversas linguagens artísticas no ambiente da Educação Infantil desempenha um papel fundamental na construção do desenvolvimento integral da criança. Isso ocorre, pois essa inserção não apenas enriquece as maneiras pelas quais os pequenos podem se expressar, mas também promove uma interação harmoniosa entre os seus pensamentos, emoções e ações. Dessa forma, a educação se torna mais abrangente, possibilitando que as crianças se desenvolvam de maneira mais completa e significativa. O propósito deste artigo é realizar uma análise aprofundada sobre a relevância das diferentes linguagens artísticas dentro do contexto educacional, enfatizando que as dimensões do corpo, do som, da imagem e do movimento são elementos fundamentais que têm a capacidade de potencializar o aprendizado dos alunos. Além disso, essas dimensões contribuem significativamente para a valorização e o enriquecimento da experiência cotidiana nas escolas, proporcionando um ambiente educacional mais dinâmico e criativo.

O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

A formação docente na Educação Infantil constitui um dos pilares fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem e participante de sua cultura. Dentro desse campo, a capacitação para trabalhar as múltiplas linguagens artísticas — corpo, som, imagem e movimento — torna-se não apenas uma necessidade, mas uma exigência para que a prática educativa seja coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As linguagens artísticas, ao serem compreendidas como meios de expressão, comunicação e produção de sentidos, permitem que as crianças experimentem diferentes formas de interação com o mundo, ampliando sua autonomia, criatividade e visão crítica. Entretanto, para que isso ocorra, o docente precisa estar devidamente capacitado, tanto no domínio teórico quanto nas experiências práticas que possibilitam uma atuação reflexiva e contextualizada.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse contexto, as múltiplas linguagens artísticas — o corpo, o som, a imagem e o movimento — assumem papel central na construção de significados, na ampliação das formas de expressão e na formação da sensibilidade estética. Ao permitir que a criança se expresse de diferentes maneiras, a arte se torna linguagem universal e inclusiva, capaz de acolher as singularidades de cada sujeito, especialmente daqueles com deficiência, cujas formas de comunicação podem ultrapassar os limites da palavra falada ou escrita.

As práticas pedagógicas que valorizam as linguagens artísticas partem do princípio de que a criança é um sujeito de direitos, ativo e protagonista de sua aprendizagem, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). O corpo, o som, a imagem e o movimento são, portanto, meios de expressão e construção de identidade. Por meio deles, a criança experimenta o mundo, interage com o outro, expressa emoções, cria hipóteses, narra experiências e ressignifica a realidade. Assim, o brincar, o desenhar, o cantar, o dançar e o dramatizar tornam-se atos de comunicação e de elaboração

simbólica.
O corpo é a primeira linguagem da criança. Antes mesmo de dominar a fala, o corpo comunica desejos, necessidades e sentimentos. No contexto da Educação Infantil, o corpo é entendido como território de experiências, emoções e aprendizagens. A psicomotricidade, enquanto campo interdisciplinar, contribui para compreender o papel do corpo na aprendizagem, destacando que o desenvolvimento motor está intimamente ligado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo.
As atividades corporais — jogos, brincadeiras, danças, dramatizações — permitem à criança conhecer seus limites, explorar o espaço, experimentar ritmos, gestos e posturas. Essas vivências ampliam o repertório expressivo e fortalecem a autoconfança. Em especial, para crianças com deficiência, o trabalho com o corpo assume dimensão ainda mais significativa: promove autonomia, coordenação, consciência corporal e interação social.
O movimento, nesse sentido, é linguagem de inclusão. Uma criança com paralisia cerebral, por exemplo, pode expressar alegria por meio de um simples olhar, um movimento de cabeça, um som emitido ou um sorriso. Cabe ao educador interpretar e valorizar essas expressões como manifestações legítimas da comunicação humana.
Assim, o corpo se torna ferramenta de acesso ao mundo e de afrmação da subjetividade.
O som está presente na vida da criança desde a gestação. O batimento cardíaco da mãe, o ritmo da fala, os ruídos do ambiente e a musicalidade do cotidiano constituem o repertório sonoro inicial. Na Educação Infantil, o som é matéria-prima para a criação artística, para a linguagem musical e para a sensibilização auditiva. A música, o canto, o uso de instrumentos, a exploração de ruídos e silêncios estimulam a percepção, a atenção e a memória.
O trabalho com o som não se restringe à musicalização formal; trata-se de uma experiência de escuta e expressão. A criança aprende a identifcar timbres, intensidades, durações, repetições, construindo noções de ritmo e harmonia. A música também atua no campo emocional: acalma, anima, conecta e integra. Em crianças com deficiência, a música pode ser ferramenta terapêutica e pedagógica, favorecendo a comunicação alternativa e o desenvolvimento da linguagem oral. Pesquisas em musicoterapia apontam que a sonoridade contribui para o desenvolvimento neurológico, estimulando áreas do cérebro relacionadas à fala, ao movimento e à afetividade. Cantar com a criança, oferecer instrumentos simples — como chocalhos, tambores, panelas — e explorar os sons do ambiente ampliam sua capacidade de perceber e representar o mundo. O som, portanto, é ponte entre o corpo e a emoção, entre o gesto e o pensamento.
A imagem constitui outra dimensão essencial da linguagem artística na infância. Desde o primeiro risco no papel até a elaboração de desenhos mais estruturados, a criança expressa suas percepções e afetos por meio do traço, da cor e da forma. A arte visual na Educação Infantil não deve ser entendida como mera reprodução de modelos, mas como espaço de criação e autoria.
Ao desenhar, pintar, modelar e construir colagens, a criança revela modos de ver o mundo e de se ver nele. As produções visuais expressam narrativas internas e sociais, funcionando como instrumentos de comunicação não verbal. Para crianças com deficiência, a linguagem visual pode se tornar meio privilegiado de expressão, especialmente quando há barreiras na fala ou na escrita. O desenho e a pintura permitem narrar experiências, manifestar sentimentos e registrar vivências de forma concreta e prazerosa.
A imagem também é campo de leitura. A observação de obras de arte, fotografas, ilustrações e elementos da cultura visual favorece o desenvolvimento do olhar crítico e sensível. A criança aprende a decifrar o mundo das imagens, tão presente em nossa sociedade midiática, compreendendo signifcados, intenções e contextos. A mediação do educador é fundamental para promover diálogos entre a criança e a arte, estimulando o prazer estético e a apreciação cultural.
O movimento integra corpo, som e imagem. É o fo condutor que articula as múltiplas linguagens na Educação Infantil. Quando a criança dança, ela mobiliza o corpo em sincronia com o som, produz imagens vivas e cria narrativas corporais. A dança, o teatro e a expressão corporal são linguagens que favorecem a integra-

ção entre emoção e cognição, estimulando a criatividade, a concentração e o senso de cooperação.

As práticas que envolvem movimento — sejam livres ou dirigidas — devem respeitar o ritmo e as possibilidades individuais de cada criança. Em turmas inclusivas, o educador precisa propor atividades que valorizem a diversidade motora, garantindo a participação de todos. Uma criança com mobilidade reduzida pode, por exemplo, participar de uma coreografia por meio dos gestos das mãos, dos olhares ou dos sons que produz.

A dança e o teatro permitem que a criança vivencie papéis, explore sentimentos, dramatize situações e construa repertórios de convivência. Além disso, favorecem o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças — princípios essenciais à educação inclusiva.

As múltiplas linguagens artísticas constituem um campo fértil para a inclusão escolar. Elas oferecem caminhos sensoriais, emocionais e simbólicos que ultrapassam os limites das barreiras físicas, cognitivas ou comunicacionais. Enquanto algumas crianças aprendem com o olhar, outras aprendem com o toque, o som ou o movimento. A arte, ao acolher essas diferenças, transforma-se em espaço democrático e libertador.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, o educador atua como mediador que cria ambientes acessíveis e significativos. Ao planejar atividades artísticas, deve considerar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe múltiplos meios de representação, expressão e engajamento. Isso significa oferecer diferentes possibilidades de participação: materiais adaptados, tempo ampliado, apoio visual, recursos táteis ou tecnológicos.

A arte, quando vivenciada de forma sensível e planejada, fortalece a autoestima e o pertencimento da criança com deficiência. Ao ser reconhecida por suas produções, ela experimenta o sucesso e se percebe capaz de contribuir para o coletivo. Esse reconhecimento simbólico é fundamental para o desenvolvimento emocional e social.

Além disso, as linguagens artísticas promovem estímulos multissensoriais que favorecem a plasticidade cerebral e o desenvolvimento cognitivo. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, se beneficiam de atividades musicais e rítmicas que estruturam a rotina e favorecem a comunicação. Já as crianças com deficiência visual encontram na escultura, na música e na dramatização formas potentes de expressão e percepção do espaço.

O professor da Educação Infantil é mediador entre o mundo simbólico da criança e o conhecimento cultural acumulado pela humanidade. Ao trabalhar com as linguagens artísticas, sua função não é apenas ensinar técnicas, mas criar experiências significativas de sensibilidade, imaginação e expressão.

É necessário que o educador compreenda a arte como experiência de vida, e não como atividade decorativa. As propostas pedagógicas devem respeitar os processos, e não apenas o produto final. O desenho "imperfeito", a música desafinada ou a dança improvisada são expressões legítimas de um processo de construção simbólica.

A mediação sensível requer escuta atenta, observação e valorização das manifestações da criança. O professor precisa interpretar o que o corpo diz, o que o gesto comunica e o que o silêncio revela.

Nessa perspectiva, o trabalho artístico na Educação Infantil se alinha aos princípios de educação humanizadora e inclusiva, defendidos por autores como Paulo Freire, que enfatiza o diálogo, a autonomia e o respeito às diferenças.

A participação da família é elemento central para o sucesso do trabalho educativo e inclusivo. A arte, por sua natureza afetiva e simbólica, aproxima a escola do lar, permitindo que pais e responsáveis compreendam e valorizem o processo de desenvolvimento da criança. Quando a família participa de oficinas, exposições, apresentações e momentos de criação conjunta, fortalece o vínculo emocional e educativo com a criança.

Para famílias de crianças com deficiência, esse envolvimento é ainda mais relevante. A participação ativa proporciona acolhimento, troca de experiências e fortalecimento das potencialidades. É importante que a escola promova espaços de escuta, orientação e formação, ajudando as famílias a compreenderem que cada conquista, por menor que pareça, representa avanço significativo no desenvolvimento da criança.

A arte pode funcionar como ponte de comunicação entre a família e a escola. Um desenho, uma música ou uma encenação podem revelar sentimentos e progressos que a criança ainda não consegue expressar verbalmente. O olhar sensível da família, em parceria com o educador, contribui para ampliar as possibilidades de expressão e pertencimento.

As múltiplas linguagens artísticas são caminhos de humanização. Elas promovem o encontro entre o eu e o outro, entre o sensível e o racional, entre o individual e o coletivo. Na Educação Infantil, essas experiências contribuem para a construção de sujeitos críticos, criativos e empáticos. Quando a criança desenha, canta, dança ou dramatiza, ela experimenta liberdade e autoria. A arte oferece espaços de erro, de descoberta e de reinvenção, essenciais para o pensamento criativo. Além disso, possibilita o contato com diferentes culturas, valorizando a diversidade e combatendo preconceitos.

As políticas públicas de Educação Infantil e Inclusiva devem, portanto, reconhecer o valor pedagógico e social das linguagens artísticas. Investir em formação docente, em espaços adequados e em materiais acessíveis é investir na qualidade da educação e no desenvolvimento integral das crianças.

As múltiplas linguagens artísticas — corpo, som, imagem e movimento — constituem o alicerce de uma pedagogia da infância sensível, criativa e inclusiva. Elas permitem que a criança se expresse de forma autêntica, explore o mundo e construa signifcados a partir de suas próprias experiências. No caso das crianças com defciência, a arte se revela caminho de acessibilidade, de comunicação e de afrmação da identidade.

Cabe à escola criar ambientes que estimulem a imaginação, a experimentação e o diálogo entre as diferenças. Cabe à família reconhecer o valor dessas vivências e participar ativamente do processo educativo, celebrando cada gesto, som, traço e movimento como conquistas de expressão e autonomia.

Mais do que uma metodologia, o trabalho com as múltiplas linguagens é uma floso fa de educação que acredita na potência criadora de cada ser humano. Ao integrar corpo, som, imagem e movimento, a Educação Infantil cumpre seu papel de formar sujeitos sensíveis, solidários e capazes de transformar o mundo por meio da arte, da emoção e do encontro com o outro.

A história da arte não se trata de uma jornada evolutiva de uma produção simples para mais complexa, mas da construção de uma narrativa onde o homem se coloca acima de tudo como um criador de símbolos, através dos quais ele expressa o que percebe e apreende do mundo em diferentes épocas. (SOARES, 2017, p.5)

A capacitação docente para trabalhar com linguagens artísticas na Educação Infantil não se restringe a cursos pontuais ou treinamentos técnicos. Ela envolve um processo contínuo de formação, no qual o professor é convidado a ressignifcar sua própria relação com a arte, a cultura e o ensino. Muitas vezes, os docentes chegam à sala de aula com lacunas em sua formação inicial, visto que os cursos de pedagogia, em grande parte, priorizam disciplinas voltadas para fundamentos teóricos gerais e não aprofundam o trabalho artístico. Essa realidade evidencia a importância de políticas públicas e programas institucionais que promovam a formação continuada, garantindo ao professor acesso a metodologias ativas, ofcinas práticas e espaços de refexão coletiva sobre o uso da arte como linguagem pedagógica.

Os gregos foram os primeiros artistas realistas da história, ou seja, os primeiros a se preocupar em representar a natureza tal como ela é. A fnalidade da arte estava associada à procura da beleza, da unidade e da harmonia universais, alicerçadas, é claro, por uma floso fa que buscou a relação do homem com o mundo e a sua origem, com a vida e a morte, assim como com a dimensão interior do próprio ser humano. (SOARES, 2018, p.23)

A formação docente precisa contemplar, primeiramente, a compreensão da criança como ser integral, cuja aprendizagem ocorre em múltiplas dimensões. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o corpo é um espaço de expressão, o som é um veículo de comunicação e sensibilidade, a imagem possibilita a leitura e produção de signifcados visuais, e o movimento integra todas essas dimensões

em processos de descoberta e interação. Capacitar o professor para trabalhar com essas linguagens signifca possibilitar que ele planeje experiências que articulem música, dança, teatro, artes visuais, literatura e outras manifestações culturais de modo integrado e signifcativo.

A arte medieval teve, nesse período, grande infuência da igreja católica. Portanto, era essa instituição que fltrava tudo o que era produzido culturalmente ou de forma científca no Ocidente. As obras artísticas com temáticas religiosas ganharam evidência, e na academia literária os manuscritos ilustrados eram produzidos em ambientes proporcionados pelo rei. Dessa forma, pode-se concluir que uma das características da cultura 68 medieval foi justamente o teocentrismo, ou seja, Deus era considerado o centro do mundo e tudo o que foi produzido nesse momento fazia referência a esse Deus". (BARROSO, 2018, p.63).

Entretanto, essa capacitação demanda a superação de alguns desafos. Um deles é a visão reducionista da arte como mera atividade recreativa ou como ocupação de tempo. Muitos docentes, por falta de formação específca, ainda compreendem as atividades artísticas como algo secundário em relação à alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais diretamente ligadas à leitura, escrita e cálculo. Essa concepção limita o potencial transformador das linguagens artísticas, pois ignora seu papel no desenvolvimento simbólico, estético e social da criança. Assim, a capacitação docente precisa provocar uma mudança de paradigma, estimulando os professores a compreenderem a arte como componente curricular de igual relevância aos demais campos do conhecimento.
Nesse processo, torna-se essencial o papel da formação inicial. Os cursos de pedagogia devem incluir disciplinas que abordem não apenas a teoria da arte, mas também práticas de experimentação artística. É necessário que o futuro professor vivencie ofcinas de dança, teatro, música, artes visuais e literatura, desenvolvendo sua sensibilidade e ampliando suas possibilidades de intervenção pedagógica. O contato direto com a prática artística possibilita ao docente perceber sua própria corporeidade, sua expressividade vocal, seu potencial criativo e sua capacidade de improvisação. Ao vivenciar essas experiências, o professor encontra segurança para propor atividades semelhantes às crianças, reconhecendo que não se trata de formar artistas profssionais, mas de oferecer meios para a expressão e o desenvolvimento integral.
Além da formação inicial, a formação continuada desempenha um papel fundamental. Os contextos educativos estão em constante transformação, e o professor precisa atualizar-se diante das mudanças culturais e tecnológicas que afetam a infância. A capacitação continuada pode ocorrer em forma de cursos, ofcinas, seminários, grupos de estudo e até mesmo intercâmbios culturais. O importante é que esses espaços formativos sejam coletivos e dialogados, permitindo que os docentes compartilhem experiências, refitam sobre suas práticas e construam novos conhecimentos em colaboração.
Nesse processo, cabe ressaltar que a capacitação docente deve também dialogar com a realidade sociocultural em que a escola está inserida. O Brasil é um país marcado pela diversidade cultural, e as linguagens artísticas presentes no cotidiano das crianças refetem essa pluralidade. A música, a dança, os jogos, os brinquedos cantados e as expressões visuais variam conforme as tradições locais, a infuência de grupos sociais e a vivência das famílias. Formar professores sensíveis a essa diversidade signifca capacitá-los a reconhecer e valorizar as culturas infantis, integrando-as ao currículo de forma crítica e inclusiva.
Outro aspecto relevante é a dimensão interdisciplinar da capacitação docente. Trabalhar as linguagens artísticas na Educação Infantil não signifca restringir-se a atividades isoladas, mas integrar arte e conhecimento em projetos interdisciplinares. Por exemplo, ao explorar o movimento corporal em atividades de dança, o professor pode dialogar com noções matemáticas de ritmo, com conceitos de espaço e tempo, ou ainda com conteúdos de ciências relacionados ao corpo humano. Da mesma forma, o trabalho com imagens pode articular-se com a leitura de ilustrações em livros literários, com a interpretação de símbolos e até com a produção de registros

gráficos. Para isso, é necessário que a formação docente ofereça subsídios para a articulação entre áreas, desenvolvendo a capacidade do professor de planejar experiências educativas que sejam significativas e integradas.
Barroso (2018, p.13) faz um questionamento sobre o que é arte, salienta que:

A arte é uma área do conhecimento que analisa as obras de artes por meio de estilos artísticos e valor estético. Dewey (2010, p.128), complementa dizendo que "[...] a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz com que uma experiência seja uma experiência". Assim, a arte reflete aspectos do contexto social, econômico, político e religioso em que a sociedade vive em determinado período.

O uso de tecnologias digitais também deve ser contemplado na capacitação docente. As crianças do século XXI vivem em contato constante com imagens digitais, sons midiáticos e produções audiovisuais. Isso exige que o professor seja capaz de utilizar recursos tecnológicos de forma crítica e criativa, sem substituir a experiência artística vivencial, mas complementando-a. A formação continuada deve incluir o uso de softwares de criação gráfica, aplicativos de música, plataformas de edição de vídeo e outros recursos que possibilitem novas formas de expressão. Entretanto, é fundamental que o docente mantenha um olhar pedagógico crítico, evitando o uso meramente instrumental da tecnologia e buscando potencializar as linguagens artísticas em sua dimensão estética, cultural e social.
Além dos aspectos metodológicos, a capacitação docente também precisa abordar a dimensão ética e afetiva do trabalho com arte na Educação Infantil. A arte é um campo de expressão de emoções, e o professor deve estar preparado para lidar com os sentimentos que emergem das atividades. Trabalhar com o corpo, o som, a imagem e o movimento significam oferecer à criança um espaço seguro para experimentar, errar, criar e compartilhar. Isso demanda do docente uma postura acolhedora, que respeite as diferenças individuais e valorize cada produção infantil, reconhecendo-a como expressão legítima de sua subjetividade.
A capacitação docente, portanto, não é apenas técnica, mas também humana. Ela requer que o professor desenvolva empatia, sensibilidade e abertura ao novo. Nesse sentido, os programas de formação devem incluir reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a escuta ativa das crianças e sobre o papel do professor como mediador do processo criativo. A valorização das produções infantis, o incentivo à experimentação e a criação de ambientes ricos em estímulos são elementos que só podem ser construídos por um docente consciente de sua função educativa e cultural.
A articulação entre teoria e prática é outro ponto central no processo de capacitação docente. A formação não pode limitar-se à transmissão de conceitos, mas deve possibilitar vivências concretas que aproximem o professor do cotidiano escolar. Oficinas práticas, observações de campo, análise de experiências exitosas e experimentação de metodologias são estratégias que fortalecem a formação e permitem ao docente compreender como aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula. A reflexão teórica, por sua vez, garante que a prática não se torne meramente técnica, mas seja fundamentada em princípios pedagógicos sólidos e críticos.
Nesse processo, destacam-se alguns referenciais teóricos importantes para a capacitação docente em linguagens artísticas. Vygotsky, ao abordar o papel da imaginação e da criatividade no desenvolvimento infantil, oferece subsídios para compreender a arte como atividade mediadora que amplia as possibilidades cognitivas da criança. Piaget, ao tratar da construção do conhecimento por meio da ação, contribui para a valorização das experiências sensório-motoras no desenvolvimento. Já autores como Ana Mae Barbosa, no campo da arte-educação, e Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, enfatizam a importância da arte como linguagem e como direito da infância. Incorporar esses referenciais na formação docente significa possibilitar que o professor compreenda a complexidade do trabalho artístico na escola, articulando teoria e prática de forma crítica.

As propostas pedagógicas de Dewey (1976) e Kilpatrick (1975) foram disse-

minadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Naquela época, os conceitos científicos não eram construídos juntamente com os alunos, que deveriam apenas memorizar os conhecimentos aprendidos. Desse modo, impossibilitava uma melhor inserção e participação dos estudantes em seus ambientes sociais. Nesse sentido, o ideário da Escola Nova veio para contrapor o ensino tradicional, colocando o aluno no centro do processo e enfatizando a necessidade do protagonismo durante a aprendizagem. (CAMARGO, 2018, p.35).

Por fim, é importante destacar que a capacitação docente não é responsabilidade exclusiva das instituições formadoras, mas também das políticas públicas e da gestão escolar. A criação de programas governamentais de formação, a valorização da carreira docente e a oferta de condições adequadas de trabalho são elementos indispensáveis para que os professores possam investir em sua capacitação. Da mesma forma, as escolas precisam criar espaços de formação interna, como reuniões pedagógicas, grupos de estudo e projetos coletivos, que fortaleçam a prática e estimulem o aprendizado colaborativo.

Assim, o processo de capacitação docente para trabalhar com as múltiplas linguagens artísticas na Educação Infantil constitui um caminho complexo e contínuo, que envolve tanto a formação inicial quanto a continuada, contemplando aspectos teóricos, metodológicos, éticos e culturais. Capacitar o professor significa possibilitar que ele ofereça às crianças experiências ricas em corpo, som, imagem e movimento, reconhecendo a arte como linguagem fundamental para o desenvolvimento humano. É por meio dessa formação que será possível construir práticas pedagógicas que respeitem a criança em sua integralidade, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação dos professores para atuar com as diversas linguagens artísticas dentro do contexto da Educação Infantil mostra-se essencial. Essa formação é fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais que respeitem e valorizem a criança em sua totalidade, além de reconhecer a arte não apenas como um meio de expressão, mas também como um direito que pertence a todos. Portanto, é imprescindível que os educadores estejam preparados para integrar essas linguagens em suas abordagens pedagógicas. A investigação que foi conduzida demonstra de forma clara que a formação inicial, que muitas vezes se revela inadequada no que diz respeito à área artística, requer um suporte adicional através da formação continuada. Esta última deve ser compreendida como um processo que é tanto contínuo quanto colaborativo, envolvendo não apenas uma reflexão profunda, mas também momentos de experimentação e de ressignificação das práticas existentes. Essa complementação é essencial para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades artísticas ao longo do tempo. Preparar os educadores para que possam trabalhar de maneira eficaz com aspectos como corpo, som, imagem e movimento implica oferecer uma série de ferramentas, tanto teóricas quanto práticas, que lhes permitam elaborar experiências que sejam integradas, criativas e que tenham relevância cultural. Essa capacitação busca ir além de uma compreensão simplista da arte, que muitas vezes a considera apenas como uma atividade secundária ou acessória, e, ao contrário, promove uma maneira mais abrangente de encarar a importância da arte na educação.

Observa-se também que a importância atribuída às diversas formas de linguagens artísticas dentro do ambiente escolar está diretamente ligada, de maneira significativa, ao comprometimento e à dedicação dos professores. Além disso, essa valorização depende também de ações efetivas e bem estruturadas por parte das políticas públicas que buscam promover a formação adequada dos educadores. É fundamental, nesse sentido, a implementação de espaços institucionais que viabilizem o suporte necessário, a pesquisa aprofundada e a prática colaborativa entre os profissionais da educação. A conexão entre a teoria e a prática educacional, assim como a interação com as diversas culturas infantis e a adoção crítica de ferramentas tecnológicas, desenha-se como um conjunto de estratégias que têm o potencial de enri-

quecer e aprimorar o trabalho pedagógico. Essas abordagens são fundamentais para que o ensino se torne mais dinâmico e signifcativo, favorecendo um aprendizado mais profundo e efetivo para as crianças.

Dessa forma, ao direcionar esforços fnanceiros e práticos para a capacitação dos professores, estamos efetivamente investindo na melhoria da qualidade da Educação Infantil, além de contribuir para a formação de indivíduos que se destacam por serem críticos, criativos e sensíveis em suas interações e percepções do mundo. Identifcar a arte como um componente fundamental na estrutura do currículo é uma ação que favorece a criação de ambientes educacionais que sejam mais inclusivos, diversos e inovadores. Esses ambientes têm o potencial de facilitar aprendizagens que sejam verdadeiramente signifcativas e, ao mesmo tempo, reforçam a infância como um período repleto de direitos, descobertas e diversas maneiras de se expressar. Em suma, ao valorizar a arte, se abre um caminho para uma educação que reconhece e celebra a pluralidade das experiências e das expressões infantis.

REFERÊNCIAIS

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

BARROSO, Priscila Farfan. História da Arte. Priscila Farfan Barroso, Hudson de Souza Nogueira; [revisão técnica: Max Elisandro dos Santos Ribeiro]. - Porto Alegre: SAGAH, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMARGO, Fausto. A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

PORTO, Humberta. Arte e educação. Pearson Education do Brasil, 2014. São Paulo.

ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Coleção Metodologia do Ensino de Artes, v.I).

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

ELZA MARIA AGOSTINHO DA SILVA

RESUMO
A relação entre comunicação e educação tem se fortalecido no contexto das transformações tecnológicas e da expansão do ambiente digital, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a formação de indivíduos críticos e conscientes. Nesse cenário, a Educação Midiática destaca-se como um campo essencial, pois possibilita o desenvolvimento de competências para compreender, interpretar e produzir conteúdo midiáticos de forma ética e responsável. Mais do que o simples acesso às informações, essa abordagem contribui para a construção de uma cidadania ativa e participativa na sociedade contemporânea. A Educação Midiática envolve a análise crítica das mídias, a compreensão de suas linguagens e a reflexão sobre seus impactos sociais, culturais e políticos. Além disso, com a integração de tecnologias como a Inteligência Artificial, ampliam-se as possibilidades de inovação no ensino, permitindo maior personalização da aprendizagem e uso de recursos interativos. No entanto, esse avanço também exige atenção às questões éticas, como a manipulação de informações e a privacidade dos dados, reforçando a importância de uma formação crítica frente às tecnologias digitais. O desenvolvimento de estratégias de Educação Midiática em sala de aula, aliado à formação contínua de professores e à implementação de políticas públicas inclusivas, é fundamental para preparar os estudantes para os desafios do século XXI. A escola assume, assim, um papel central na promoção do pensamento crítico, da autonomia e da participação democrática, contribuindo para o enfrentamento da desinformação e para a construção de uma sociedade mais ética e consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Midiática; Comunicação; Inteligência Artificial; Pensamento Crítico; Cidadania Digital.

ABSTRAT
The relationship between communication and education has strengthened in the context of technological transformations and the expansion of the digital environment, highlighting the need for pedagogical practices that foster critical and conscious individuals. In this scenario, Media Education emerges as an essential field, enabling the development of skills to understand, interpret, and produce media content in an ethical and responsible way. Beyond access to information, this approach contributes to active and participatory citizenship in contemporary society. Media Education involves critical analysis of media, understanding its languages, and reflecting on its social, cultural, and political impacts. Furthermore, the integration of technologies such as Artificial Intelligence expands possibilities for innovation in education, allowing personalized learning and interactive resources. However, these advances also require attention to ethical issues such as information manipulation and data privacy, reinforcing the importance of critical digital literacy. Finally, the development of Media Education strategies in the classroom, combined with continuous teacher training and inclusive public policies, is essential to prepare students for the challenges of the 21st century. Schools play a central role in promoting critical thinking, autonomy, and democratic participation, contributing to combating misinformation and building a more ethical and informed society.

KEYWORDS: Media Education; Communication; Artificial Intelligence; Critical Thinking; Digital Citizenship.

INTRODUÇÃO

A relação entre comunicação e educação tem se consolidado como uma das áreas de maior relevância no cenário contemporâneo, especialmente diante das transformações tecnológicas aceleradas e do crescimento do ambiente digital. A interface entre esses dois campos evidencia-se na necessidade de promover práticas pedagógicas que preparem os indivíduos para compreender, interpretar e atuar de forma crítica e ética diante

das múltiplas manifestações comunicativas presentes na sociedade atual. Nesse contexto, a Educação Midiática emerge como uma abordagem fundamental para o desenvolvimento de competências que possibilitam uma participação consciente e autônoma nos espaços digitais e midiáticos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, informados e capazes de exercer seus direitos de forma plena.
A Educação Midiática, de acordo com estudos acadêmicos e organismos internacionais, refere-se ao processo de ensino-aprendizagem que visa desenvolver a literalidade dos indivíduos em relação às mídias, incluindo a compreensão de suas linguagens, estruturas, códigos e impactos sociais. Trata-se de uma área que transcende o simples consumo de conteúdos midiáticos, promovendo a reflexão sobre os efeitos das mídias na formação da opinião, na construção de identidades e na circulação de informações, especialmente em tempos onde a cultura digital permeia todos os aspectos da vida cotidiana. Assim, o direito à Educação Midiática e à comunicação nos ambientes digitais torna-se uma questão central na garantia de uma participação social democrática, ética e responsável, uma vez que o acesso às informações e a capacidade de interpretá-las de forma crítica são essenciais para o exercício pleno da cidadania.
No cenário atual, a integração de tecnologias avançadas, como a Inteligência Artificial (IA), potencializa ainda mais as possibilidades de inovação na prática pedagógica relacionada à Educação Midiática. A IA oferece ferramentas que facilitam a personalização do ensino, o desenvolvimento de conteúdos interativos e a análise de dados que auxiliam na avaliação do aprendizado, ampliando o alcance e a efetividade das ações educativas. Contudo, esse avanço também demanda uma reflexão sobre os desafios éticos, os limites e as implicações do uso dessas tecnologias na formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de discernir informações verdadeiras das falsas, além de compreenderem os mecanismos de manipulação e influência presentes nos ambientes digitais.
Diante desse panorama, o presente artigo busca abordar, inicialmente, a interface entre Comunicação e Educação, destacando a importância de integrá-las na formação de indivíduos aptos a navegar com autonomia no mundo digital. Em seguida, discute-se o conceito de Educação Midiática, suas funções e sua relevância na atualidade, especialmente frente às demandas por uma sociedade mais informada e crítica. Ainda, o texto analisa o direito à Educação Midiática e à comunicação nos ambientes digitais, enfatizando a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam o acesso equitativo às tecnologias e ao conhecimento midiático. Por fim, são abordadas as possibilidades de integração da Inteligência Artificial na Educação Midiática, com foco nas estratégias de ensino que podem ser implementadas em sala de aula para fortalecer essa formação, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e preparada para os desafios do século XXI.
Este artigo visa contribuir para o entendimento do papel da Educação Midiática na formação de cidadãos críticos e atuantes, destacando a importância de estratégias pedagógicas inovadoras e do uso responsável das tecnologias de inteligência artificial. Assim, almeja-se oferecer subsídios para professores, gestores e formuladores de políticas públicas, na construção de ambientes educativos mais democráticos, acessíveis e alinhados às necessidades de uma sociedade digital cada vez mais complexa e interconectada.

A INTERFACE ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

A relação entre comunicação e educação tem se consolidado como uma temática central no campo do conhecimento, especialmente em um mundo cada vez mais permeado pelas tecnologias de informação e comunicação. A interface entre esses dois domínios revela-se fundamental para compreender as transformações sociais, culturais e pedagógicas, uma vez que a comunicação se constitui como instrumento de mediação do processo educativo e, ao mesmo tempo, como elemento que influencia as formas de ensinar e aprender (MORIN, 2000).
Este capítulo busca discutir a interdependência entre comunicação e educação, destacando a importância de compreender como os processos comunicacionais contribuem para o desenvolvimento de competências, habilidades e

atitudes necessárias na sociedade contemporânea. Além disso, abordará as principais concepções teóricas que fundamentam essa interface, evidenciando as contribuições de autores renomados na área, bem como as implicações práticas dessa relação para os sistemas educativos atuais.

A comunicação é considerada pelo filósofo e sociólogo canadense Marshall McLuhan (1964) como o meio pelo qual a sociedade organiza e transmite seu conhecimento, cultura e valores. Para ele, a mídia e os meios de comunicação moldam a percepção do mundo, influenciando a maneira como as pessoas aprendem e interagem. Assim, na perspectiva educativa, a comunicação não é apenas uma ferramenta, mas o próprio veículo do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (1987), a comunicação deve ser dialógica e participativa, promovendo um diálogo entre educador e educando que possibilite a construção coletiva do conhecimento. Para o autor, a educação libertadora depende de uma comunicação que valorize a troca de experiências, o questionamento crítico e a autonomia dos indivíduos. Nesse sentido, a comunicação é vista como um elemento que potencializa a aprendizagem, tornando-se um instrumento de transformação social.

A partir dessas concepções, podemos afirmar que a comunicação na educação vai além da simples transmissão de informações; ela envolve a criação de ambientes de diálogo, reflexão e troca de saberes. Essa perspectiva é corroborada por autores como Morin (2000), que enfatiza a importância de uma comunicação que seja capaz de promover a compreensão mútua e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Com o advento das tecnologias digitais, o cenário da comunicação e da educação experimentou profundas mudanças. Plataformas de ensino online, redes sociais, vídeos, podcasts e outras mídias digitais ampliaram as possibilidades de interação e acesso ao conhecimento. Segundo Castells (2000), vivemos na sociedade da informação, onde a comunicação digital configura-se como uma nova dimensão do processo educativo, propiciando uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e personalizada.

A emergência do ensino remoto e híbrido evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, incorporando estratégias que utilizem as potencialidades da comunicação digital. Para Moran (2010), a integração das tecnologias na educação deve promover a autonomia do estudante, o protagonismo na construção do conhecimento e a colaboração entre os participantes do processo educativo.

Entretanto, essa nova configuração apresenta desafios, como a necessidade de desenvolver habilidades de leitura, escrita e criticidade frente ao excesso de informações disponíveis na internet. Nesse contexto, a mediação pedagógica torna-se essencial para orientar o aluno na seleção, análise e utilização dos conteúdos comunicacionais, fortalecendo uma postura crítica e reflexiva diante das mídias digitais (LÉVY, 1991).

A interface entre comunicação e educação também é fortalecida por estudos interdisciplinares que buscam compreender as complexidades das práticas comunicacionais no ambiente educacional. A pedagogia da comunicação, por exemplo, amplia a compreensão do papel dos meios na formação do indivíduo, destacando a importância de uma abordagem crítica, criativa e cidadã (MORIN, 2000).

Autores como Lúcia Santaella (2000) destacam a importância da semiótica na análise dos processos comunicacionais, apontando para a necessidade de desenvolver competências de leitura e interpretação de signos e mensagens. A compreensão dessas linguagens é essencial para que o estudante seja capaz de atuar de forma consciente na sociedade da informação.

Além disso, estudos de comunicação digital e mídias sociais ressaltam a importância de habilidades de comunicação digital, literacia midiática e pensamento crítico como elementos imprescindíveis na formação de cidadãos capazes de atuar de forma ética e responsável no mundo contemporâneo (JENKINS, 2009).

O QUE É EDUCAÇÃO MIDIÁTICA?

Educação Midiática tem se consolidado como uma área de conhecimento fundamental para promover uma formação crítica e consciente diante das mídias e das tecnologias de comunicação presentes na sociedade contemporânea. Este campo de estudo visa despertar nos

indivíduos a capacidade de interpretar, analisar e produzir conteúdos midiáticos, promovendo uma cidadania mais ativa e informada. Segundo Morin (2004), a sociedade moderna é marcada por uma "hipermídia", ou seja, a multiplicidade de canais de comunicação que permeiam o cotidiano, tornando imprescindível que os indivíduos desenvolvam habilidades para navegar nesse universo de informações, muitas vezes contraditórias ou superficiais. Assim, a Educação Midiática surge como uma resposta às transformações provocadas pelas mídias digitais e suas implicações sociais, culturais e políticas.

Para compreender o que é Educação Midiática, é importante contextualizar seu conceito a partir de autores que discutem a relação entre educação e mídia. De acordo com Buckingham (2003), a Educação Midiática é um processo que busca desenvolver a compreensão crítica dos meios de comunicação, promovendo uma leitura mais aprofundada das mensagens veiculadas pelos diferentes canais midiáticos. Essa abordagem implica não apenas o consumo passivo de conteúdos, mas também a produção de mensagens, o que amplia o protagonismo do sujeito na esfera midiática. Nesse sentido, a Educação Midiática não se restringe à simples alfabetização digital ou ao entendimento técnico das plataformas, mas também inclui a reflexão sobre os valores, ideologias e interesses que permeiam as mensagens midiáticas. Além disso, a Educação Midiática é vista por autores como Mestre (2010) como uma ferramenta de empoderamento social, que possibilita aos indivíduos compreenderem as dinâmicas de poder presentes na comunicação de massa e exercerem uma postura crítica frente às informações recebidas. Para ele, o ensino de habilidades para análise de vídeos, jornais, redes sociais e outros meios é fundamental para que os cidadãos possam identificar discursos tendenciosos, fake News e manipulações midiáticas, fatores estes que têm impacto direto na formação da opinião pública e na consolidação da democracia. Assim, essa área de conhecimento se configura como uma estratégia de resistência às formas de manipulação e controle exercidas pelos grandes conglomerados midiáticos.

A Educação Midiática também envolve a compreensão das tecnologias digitais e suas características específicas, como a interatividade, a hipertextualidade e a participação coletiva. De acordo com Jenkins (2009), a cultura participativa é um aspecto central dessa educação, na qual os usuários não são mais apenas consumidores passivos, mas também criadores de conteúdo. Essa mudança de paradigma exige que o processo educativo esteja atento às possibilidades de produção colaborativa de informações e às novas formas de comunicação que emergem na rede mundial de computadores. Assim, a educação mediática deve preparar os estudantes para atuar de forma crítica e ética nesse ambiente, promovendo uma postura reflexiva e responsável diante das múltiplas vozes e perspectivas presentes nas mídias digitais.

Por fim, a implementação de Programas de Educação Midiática nas escolas e na sociedade tem sido considerada uma estratégia fundamental para promover uma cidadania digital mais consciente. Segundo Valente (2013), a formação de professores e educadores é imprescindível para a efetivação dessa proposta, uma vez que eles precisam estar preparados para abordar questões relacionadas à ética, à privacidade, ao consumo responsável de mídias e à produção de conteúdos críticos. Nesse contexto, a Educação Midiática torna-se uma ferramenta de inclusão social e de democratização do acesso ao conhecimento, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de exercerem seus direitos e deveres na sociedade midiática atual. Em suma, a Educação Midiática é uma área de conhecimento que visa desenvolver nos indivíduos a capacidade de compreender, analisar, interpretar e produzir conteúdo midiáticos de forma crítica e criativa. Ela é fundamental para promover uma cidadania mais consciente e participativa em uma sociedade marcada pela ubiquidade das mídias digitais. Como destaca Morin (2004), a educação deve preparar os sujeitos para enfrentar os desafios de uma comunicação cada vez mais instantânea, globalizada e interativa, promovendo valores de ética, autonomia e responsabilidade. Dessa forma, a Educação Midiática configura-se como uma ferramenta essencial para o fortalecimento da democracia, da liber-

dade de expressão e do direito à informação, aspectos centrais para o pleno exercício da cidadania na sociedade contemporânea.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Educação Midiática e a Inteligência Artificial representam duas áreas de conhecimento que, quando integradas, potencializam o desenvolvimento de habilidades críticas e tecnológicas na sociedade contemporânea. Em um mundo marcado pela rápida evolução tecnológica e pelo constante fluxo de informações, compreender os conceitos de mídia e as possibilidades oferecidas pela inteligência artificial (IA) torna-se essencial para promover uma formação cidadã consciente, crítica e preparada para os desafios do século XXI.

A Educação Midiática, segundo os estudos de Morais (2018), refere-se ao processo de desenvolvimento de competências para interpretar, analisar e produzir mensagens midiáticas de forma crítica e criativa. Essa área ganhou destaque com o advento da internet e das redes sociais, que democratizaram o acesso à informação e permitiram uma maior participação do público na produção de conteúdo. Nesse contexto, é fundamental que os indivíduos sejam capazes de discernir informações verdadeiras de falsas, compreender os mecanismos de manipulação midiática e utilizar as plataformas digitais de forma ética e responsável. A criticidade na leitura dos meios de comunicação é, portanto, uma habilidade central na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade da informação (LIMA, 2020).

Por outro lado, a Inteligência Artificial surge como uma das tecnologias mais disruptivas do nosso tempo, transformando diversos setores da economia, da saúde, da educação e do cotidiano. Segundo Russell e Norvig (2010), IA refere-se ao desenvolvimento de sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como reconhecimento de fala, tomada de decisão, aprendizado de máquina, entre outras. No campo da educação, a IA tem sido utilizada para personalizar processos de ensino aprendizagem, automatizar avaliações, oferecer recursos adaptativos e facilitar a gestão pedagógica. Autores como Pereira (2021) destacam que a inteligência artificial possibilita uma aprendizagem mais inclusiva e eficiente, ao adaptar o conteúdo às necessidades individuais dos estudantes e ao proporcionar feedback em tempo real. Entretanto, o avanço da IA também traz desafios e questões éticas relevantes. A automatização de informações, o uso de algoritmos para direcionar conteúdos e a manipulação de dados pessoais representam ameaças à privacidade, à transparência e à autonomia dos indivíduos. Assim, a integração entre Educação Midiática e Inteligência Artificial deve ocorrer de forma crítica e ética, promovendo o entendimento das implicações sociais, políticas e econômicas dessas tecnologias. Nesse sentido, a formação de professores e estudantes deve contemplar não apenas o uso técnico das ferramentas, mas também uma compreensão aprofundada de seus impactos e limites, fomentando uma postura ética e reflexiva diante das inovações tecnológicas (SILVA, 2019). A interseção entre Educação Midiática e IA revela-se uma oportunidade de promover uma alfabetização digital mais sólida e consciente. Através de práticas pedagógicas que envolvam o uso crítico de conteúdos gerados por IA, os estudantes podem desenvolver habilidades de análise, avaliação e criação de mensagens midiáticas, considerando as questões éticas e sociais envolvidas. Além disso, a formação de uma postura crítica frente às plataformas digitais e às inteligências artificiais contribui para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade, combatendo a desinformação, promovendo a inclusão digital e contribuindo para uma cultura de uso responsável das tecnologias (SANTOS, 2022).

Portanto, a integração da Educação Midiática com as potencialidades da Inteligência Artificial constitui um caminho estratégico para preparar indivíduos para os desafios do presente e do futuro. É imprescindível que as políticas públicas, as instituições de ensino e os profissionais da educação promovam ações que incentivem o desenvolvimento de habilidades críticas, éticas e tecnológicas. Dessa forma, será possível construir uma sociedade mais informada, ética e preparada para lidar com as complexidades do mundo digital, garantindo que a tecnolo-

gia seja um instrumento de emancipação e de transformação social positiva, e não de manipulação ou exclusão (CAVALCANTE, 2020).

Assim, a educação deve ser vista como um espaço de reflexão contínua sobre os impactos das tecnologias, promovendo uma formação integral que una o conhecimento técnico ao pensamento crítico, indispensáveis para o pleno exercício da cidadania na era da inteligência artificial e da mídia digital.

COMO DESENVOLVER ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM SALA DE AULA

I

A Educação Midiática tem ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo, sobretudo diante do avanço acelerado das tecnologias digitais e do papel central que os meios de comunicação desempenham na formação de indivíduos críticos e informados. Nesse contexto, desenvolver estratégias de Educação Midiática em sala de aula constitui-se como uma necessidade imprescindível para preparar os estudantes para a compreensão e a participação ativa no mundo midiático. Este artigo tem por objetivo discutir formas de desenvolver tais estratégias, abordando conceitos, metodologias e práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica, a leitura midiática e o uso consciente dos meios de comunicação.

Inicialmente, é fundamental compreender o conceito de Educação Midiática, que, segundo Morin (2011), refere-se a um processo pedagógico que busca desenvolver nos indivíduos a capacidade de interpretar, analisar e produzir conteúdo midiáticos de forma crítica e criativa. Para os autores Pérez Tornero e Vilà (2017), essa educação visa ampliar a compreensão dos diferentes meios de comunicação, suas linguagens, suas intenções e seus efeitos na sociedade, promovendo uma postura ativa e reflexiva diante do consumo midiático. Assim, o desenvolvimento de estratégias de Educação Midiática em sala de aula deve contemplar ações que envolvam o entendimento das linguagens, a análise crítica dos conteúdos e a produção de mensagens próprias, fortalecendo a autonomia dos estudantes na relação com os meios. Para tanto, é importante que o educador utilize metodologias participativas e contextualizadas, que promovam o protagonismo do aluno e o diálogo com o conteúdo midiático. Segundo Moran (2014), a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes têm a oportunidade de relacionar o conteúdo a suas experiências e questionar as informações recebidas. Assim, estratégias como debates, análise de campanhas publicitárias, produção de vídeos, podcasts e blogs podem ser incorporadas ao planejamento pedagógico, estimulando a reflexão crítica e a criatividade. Além disso, a utilização de recursos tecnológicos, como softwares de edição, plataformas de redes sociais e aplicativos de edição de imagens, contribuem para que o estudante se torne produtor de conteúdo, exercitando a autonomia e o senso crítico.

Outro aspecto relevante na elaboração de estratégias de Educação Midiática é a integração do currículo escolar às questões contemporâneas, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Por exemplo, projetos que envolvem a análise de notícias, a produção de reportagens ou a criação de campanhas de conscientização podem envolver disciplinas como língua portuguesa, história, sociologia e artes. Segundo Valente (2018), a integração curricular favorece a contextualização do conhecimento e a compreensão do impacto social dos meios de comunicação. Dessa forma, o professor deve planejar atividades que vinculam teoria e prática, estimulando a análise crítica dos conteúdos midiáticos e a produção de mensagens que promovam valores éticos e cidadania.

A formação de professores também é um elemento crucial para o sucesso das estratégias de Educação Midiática. Como apontam Lopes e Oliveira (2019), a formação continuada permite ao docente atualizar suas práticas pedagógicas e aprofundar seus conhecimentos sobre os meios de comunicação e suas linguagens. Assim, capacitações, oficinas e grupos de estudos contribuem para que o professor esteja preparado para abordar temas complexos de maneira contextualizada e dinâmica, favorecendo a construção de uma educação midiática crítica e transformadora. Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino promovam espaços de formação permanente, incentivando a troca de expe-

riências e o desenvolvimento de projetos inovadores.

Cabe destacar que o desenvolvimento de estratégias de Educação Midiática deve estar aliado à promoção de valores éticos, ao respeito à diversidade e à responsabilidade social. Segundo McQuail (2010), a formação de uma postura ética diante dos meios de comunicação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, os estudantes devem ser estimulados a refletir sobre questões como o consumo responsável de conteúdo, a ética na produção de mensagens e o papel dos meios na formação de opiniões e valores. Nesse sentido, a escola deve atuar como espaço de formação de cidadãos críticos, capazes de compreender os efeitos das mídias na sua vida e na sociedade, promovendo uma cultura midiática que valorize a diversidade, a ética e a responsabilidade social.

Em síntese, desenvolver estratégias de Educação Midiática em sala de aula requer a combinação de metodologias participativas, a integração curricular, a formação contínua de professores e a promoção de valores éticos. Essas ações contribuem para que os estudantes possam compreender criticamente os meios de comunicação, exercer sua autonomia na produção de conteúdos e participar de forma consciente na sociedade midiática. Assim, a escola desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de atuar de maneira crítica e responsável frente às complexidades do mundo digital e midiático, preparando-os para os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidencia que a articulação entre comunicação, educação e tecnologias digitais, especialmente por meio da Educação Midiática e da Inteligência Artificial, é indispensável para a formação de sujeitos críticos, autônomos e eticamente responsáveis. Ao longo da discussão, reforça-se que não basta apenas inserir tecnologias no contexto educacional, sendo fundamental promover práticas pedagógicas que desenvolvam a capacidade de análise, interpretação e produção consciente de conteúdos midiáticos. Nesse sentido, a escola, aliada à formação contínua de professores e a políticas públicas inclusivas, assume um papel central na construção de uma educação alinhada às demandas contemporâneas. Conclui-se, portanto, que investir na Educação Midiática é essencial para fortalecer a cidadania, enfrentar a desinformação e garantir uma participação mais crítica e democrática na sociedade digital.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BUCKINGHAM, David. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

CAVALCANTE, A. Educação midiática e ética na era da inteligência artificial. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 78, p. 45-62, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. Cultura da participação. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. As novas formas de comunicação e suas implicações na educação. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 123-135, 1991.

LIMA, M. R. Educação midiática: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

LOPES, M. A.; OLIVEIRA, S. Educação midiática: desafios e possibilidades para a formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 77, p. 567-583, 2019.

MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1964.

MCQUAIL, D. Teorias da comunicação de massa. São Paulo: Paulus, 2010.

MESTRE, Roberto. Educação midiática e empoderamento social. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 123-135, 2010.

MORAIS, R. A. Alfabetização midiática na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2018.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos papéis e novas identidades para a escola e o professor. São Paulo: Papirus, 2010.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica: desafios da educação do século XXI. São Paulo: Papirus, 2014.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. Para além da cegueira do conhecimento: educação e transformação social. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, L. S. Inteligência artificial na educação: possibilidades e desafios. Revista de Estudos em Educação, v. 14, n. 2, p. 101-118, 2021.
PÉREZ TORNERO, B.; VILÀ, M. A educação mediática na era digital: conceitos, práticas e desafios. Comunicação e Educação, v. 21, n. 2, p. 123134, 2017.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. 3. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. Semiótica e comunicação. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SANTOS, A. C. Alfabetização digital e cidadania na era da inteligência artificial. Educação & Sociedade, v. 43, n. 157, p. 213-231, 2022.

SILVA, T. M. Ética e inteligência artificial na formação de professores. Educação e Pesquisa, v. 45, e20210012, 2019.

VALENTE, J. A. Currículo e formação de professores na era digital. Educação em Revista, v. 34, p. 89-106, 2018.

VALENTE, José Armando. Educação midiática e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 56, p. 77-88, 2013.

O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

RESUMO
O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o direito à escolarização e a realidade vivida pelos estudantes com deficiência no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar. Tem por finalidade contribuir para a prática pedagógica do professor a partir do estudo sobre os fundamentos, os princípios e os objetivos da Educação Inclusiva. Por meio da análise dos referenciais teóricos objetiva estudar a legislação vigente relacionada à inclusão escolar da pessoa com deficiência, discutir os aspectos curriculares e a propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e refletir sobre as alternativas de ação pedagógica junto ao aluno com deficiência. Os profissionais da escola precisam tomar conhecimento das legislações que garantem esse direito e que trazem as responsabilizações em caso da negativa deste. É importante que discutam sobre os princípios da pedagogia inclusiva para a reflexão da sua prática pedagógica e suas possíveis transformações para o reconhecimento desse direito, e consequentemente, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa com deficiência; Inclusão escolar; Escolarização.

INTRODUÇÃO

O direito à escolarização da pessoa com deficiência já é um direito garantido pela legislação vigente, porém, muitos estudantes encontram dificuldades no acesso à inclusão escolar. Alguns têm sua matrícula negada e outros adentram às escolas, mas sem nenhuma perspectiva de acompanhamento do contexto escolar.
O presente estudo propõe a reflexão: Qual a realidade vivida pelos estudantes com deficiência, no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar? Discute os marcos históricos, as políticas públicas criadas para o atendimento educacional da pessoa com deficiência, as consequências frente à negativa desse direito e as características da pedagogia inclusiva.
A escola é um espaço de diversidades. Pensar sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência é necessário e urgente. O estudante precisa ter o seu direito à escolarização garantido. Direito esse de não apenas se matricular na escola, mas também de ter acesso ao conhecimento como todos os alunos, ainda que seja necessária adaptações e busca de possibilidades, respeitando-se, sempre, suas limitações e desafios.
Os profissionais da escola precisam tomar conhecimento das legislações que garantem esse direito e que trazem as responsabilizações em caso da negativa deste. É importante que discutam sobre os princípios da pedagogia inclusiva para a reflexão da sua prática pedagógica e suas possíveis transformações para o reconhecimento desse direito, e consequentemente, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.
Este trabalho de pesquisa, por meio da análise dos referenciais teóricos, tem por objetivo geral contribuir para a prática pedagógica do professor a partir da compreensão sobre os fundamentos, os princípios e os objetivos da Educação Inclusiva. E tem, como objetivos específicos, estudar a legislação vigente relacionada à inclusão escolar da pessoa com deficiência, discutir os aspectos curriculares e a propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e refletir sobre as alternativas de ação pedagógica junto ao aluno com deficiência.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL OU ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

É interessante analisar o que diz a legislação sobre a educação especial, contrapondo com o atendimento educacional especializado. Houve um equívoco ao entender a educação especial como uma nova modalidade, e não como um atendimento especializado para o aluno que dele necessitasse. O que acabou gerando

uma situação em que o estudante com deficiência era matriculado no Ensino Especial, tendo o prejuízo da frequência no ensino regular.

A Educação Especial, de acordo com a Lei nº9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação, define a Educação Especial como educação escolar oferecida na rede regular, preferencialmente.

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Caso o aluno encontre alguma dificuldade para ser inserido como os demais colegas, poderá contar com o atendimento especializado em classes, escolas ou serviços especializados, como preceitua a LDBEN/96.

Art. 58-§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Lei 9394/96)

Como toda legislação ordinária em que estar de acordo com a Constituição Federal, não há como entender a possibilidade de substituir o ensino regular pelo especial. Se esta e para LDBN, a Educação Básica → Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio → é obrigatória para todos, essa substituição é inadmissível ao aluno com deficiência, na idade de frequentar essa etapa de ensino.

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (CF, 1988)

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (Lei 9394/96)

Fávero (2007) traz um exemplo para melhor compreensão sobre o aluno que necessita do atendimento educacional especializado em uma sala à parte.

Um exemplo para esclarecer melhor a situação: uma criança surda, que nunca escutou qualquer som e usa língua de sinais, necessitará de ensino muito específico do Português, sua segunda língua. Neste caso, aplica-se perfeitamente o artigo 58, § 2º: é o tipo de atendimento que precisa ser oferecido à parte e, para não ser discriminatório e não restringir o acesso do aluno ao Ensino Fundamental é essencial que seja ministrado em horário distinto das aulas comuns, preferencialmente na própria rede regular. (FÁVERO, 2007)

A garantia de atendimento educacional especializado a quem tem deficiência, preferencialmente na rede regular, não pode excluir o direito do aluno com deficiência de ser atendido em escolas comuns, na Educação Básica → Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Sendo assim, Ensino Regular e Atendimento Educacional Especializado, bem como Educação Básica e Educação Especial, não se confundem e não se excluem porque o atendimento educacional especializado é importantíssimo, mas não esgota o direito do aluno com deficiência à escolarização.

Conforme fica claro, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola deve atender todos os princípios constitucionais citados, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, deficiência ou ausência dela. Estes dispositivos demonstram que ninguém pode negar, a qualquer pessoa com deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro estudan-

te, sob pena de ofensa ao princípio da igualdade. Para permitir esse acesso e permanência, a escola deve providenciar as transformações necessárias ao atendimento dos alunos com deficiência.

O Decreto 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, também ratifica a proibição de qualquer tratamento diferenciado baseado na deficiência como a exclusão escolar, a colocação em escolas e salas em razão de sua deficiência.

O acesso à escola comum talvez seja o maior desafio a ser enfrentado pelos pais que não abrem mão de garantir aos filhos com deficiência os seus direitos. É preciso ultrapassar a porta pesada da escola, mudar a ideia de que essas crianças precisam de proteção excessiva, e até vencer a nossa fragilidade em sermos mães e pais de aluno "diferente" da turma. Mas o acesso à educação é também o maior legado que se pode deixar aos nossos filhos, e os que têm deficiência não são diferentes nesse direito, porque buscam a mesma coisa: "ser mais um menino entre os meninos. E eles são. Cabe a todos garantir-lhes a oportunidade necessária. (Fávero, p.55)

Segundo Fávero (2007), a escolarização é um direito humano fundamental, que não pode ser subtraído de ninguém. O direito à educação em níveis elementares, também de acordo com a Declaração de Direitos Humanos, é obrigatório, indisponível. Isto significa que nem os pais podem abrir mão desse direito. Portanto, os pais podem optar, dentro dos níveis de escolarização, pelo gênero de instrução que quiserem, como escolas confessionais, tradicionais, democráticas, mas não podem optar por deixar seu filho sem acesso ao Ensino Fundamental. Escola é aquela para onde todos os alunos daquele bairro, daquela comunidade, vão estudar. Esse é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos previstos na Constituição Federal, que devem ser alcançados pelo ENSINO (art. 205, CF). A diversidade, a convivência entre todos, é pressuposto básico para o cumprimento desses fins educacionais. Qualquer arranjo diferente disso é uma distorção das disposições constitucionais e uma fuga da realidade. (Fávero, p.53)

Alguns alunos precisam, sim, de atendimento especializado; no entanto, esse atendimento não significa restrição ao mesmo ambiente que os demais educandos, ao contrário, esse atendimento deve ser bem definido e funcionar como um currículo à parte, oferecendo subsídios para que os alunos possam aprender conteúdos específicos a cada deficiência, concomitantemente ao ensino comum. É o instrumento a ser usado para que a convivência de alunos, com e sem deficiência, seja alcançada na idade própria, ou seja, o mais cedo possível. (Fávero, p. 55)

Algumas medidas precisam ser adotas pelas escolas, imediatamente, para atender os alunos com deficiência que já estão matriculados e aos que ainda se matricularão, como construção de rampas e banheiros adaptados, eliminação de barreiras arquitetônicas, instalação de elevadores. A Lei 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e outras normas.

É impossível a escola estar previamente preparada para todos os tipos de deficiência, o que nem é necessário. Numa rede de ensino em que não existem exclusões, as deficiências as deficiências de todos os tipos estão pulverizadas entre todas as escolas. (...) O que a escola não pode fazer é, sob o gasto argumento de não estar preparada, recusar matrículas. (Fávero, p. 67)

A escola precisa, também, adotar práticas pedagógicas adequadas às diferenças, respeitando as limitações de cada estudante, adaptar suas avaliações, que não sejam para categorizar ou excluir, mas que parta das possibilidades de cada um; garantir a matrícula do aluno com deficiência próximo à sua casa, assim como já ocorre com os demais alunos.

Para receber alunos com vários níveis de

desenvolvimento intelectual, numa mesma sala de aula, é preciso que a escola providencie uma mudança no modo de organizar, pedagogicamente, o processo escolar para todos os alunos.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na óptica da educação inclusiva, não é aquele que ministra um " ensino diversi fcado" para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com ou sem de fciência) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. (BATISTA, 2005, p.17)

O professor precisa perceber que foi lhe dada autonomia para buscar novas possibilidades para seus alunos, visando a qualidade da educação, respeitando-se a diversidade do ambiente escolar e as limitações de cada estudante. O docente não pode se sentir só dentro de uma tarefa tão desa fadora, e por vezes totalmente nova para si. Precisa perceber que o sucesso daquele estudante depende do trabalho de um coletivo, de uma equipe, que ele não sua responsabilidade apenas.

Modi fcar essa prática para a prática escolar inclusiva é uma verdadeira revolução, que implica inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Ela desmonta de uma só vez o caráter homogeneizador da aprendizagem e elimina todas as demais características excludentes das escolas comuns que adotam propostas pedagógicas conservadoras. Para conseguir trabalhar dentro da proposta educacional inclusiva, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas, que adotam um modelo de gestão escolar verdadeiramente participativa e descentralizada. (BATISTA, 2005, p.18)

Às vezes o professor traz para a escola ideias inovadoras e propostas de trabalho diferentes e adequadas para a sua realidade em sala de aula, porém não consegue implementá-las por falta de apoio da gestão escolar. Uma receptividade positiva frente às inovações trazidas pelo professor o deixará mais estimulado e engajado na luta por alternativas de ensino para o sucesso dos estudantes.

Conforme a Lei 7853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de de fciência, sua integração social, ainda que aquela de fciência não tenha sido prevista pela escola, não poderá ser rejeitada:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de de fciência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fm estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e fnalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras.

Ressalta-se que ao matricular o aluno, a escola deve se mobilizar para obter o maior número de informações sobre as informações dos pro fssionais que atendem aquela criança, ou as possibilidades que já conseguiram perceber, ou o trabalho que já vem desenvolvido, para ajudar a nortear o plano de ação do professor que irá atendê-lo. Gestores e demais segmentos da escola deverão ser envolvidos no processo para a matrícula, permanência e desenvolvimento, nos casos do aluno com de fciência ou sem de fciência. Contudo, mesmo o atendimento educacional especializado, que precise ser prestado complementarmente em salas de aula ou em ambientes segregados, poderá se dar apenas mediante a aceitação da pessoa com de fciência ou de seu responsável, não estando ela, obrigada a aceitar o tratamento diferenciado, como frisa a Convenção da Guatemala:

Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência
a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.
b) não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.
Infelizmente, alguns dirigentes de escolas ainda recusam a matrícula, ou recebem a criança com deficiência sem providenciar o atendimento às suas necessidades específicas. Alguns pais ou responsáveis, também, ainda negam ao aluno com deficiência a sua matrícula na escola. Cabe a cada um ser responsabilizado pelos seus atos. Do Poder Público, se não oferecer a vaga, ao dirigente que negá-la ou a família que for omissa.
Por educação especial, modalidade da educação escolar conforme especificado na LDBEN entende-se como um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.
A inclusão da criança surda exige como condição necessária, que exista um projeto de educação concreto no centro educacional que leve em consideração a presença de alunos surdos e suas necessidades educacionais. Isto pressupõe livrar-se de concepções como o surdo é um problema que cada professor deve resolver em sua sala de aula de forma isolada, e a que sustenta que a integração não pressupõe nenhuma modificação no plano educacional elaborado para os alunos ouvintes, senão somente para os deficientes auditivos.
Segundo Coll (1995), quem deve traçar as diretrizes básicas em conjunto com o centro educacional é o professor que depois, por sua vez, vai observar o momento de programar sua ação docente. Por isso, o aluno surdo que passa de uma série para outra ou que tem vários professores numa mesma série terá continuidade em sua educação, especialmente no que se refere ao sistema de comunicação empregado e à maneira como os conteúdos curriculares são apresentados.
De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a educação especial, insere-se nos diferentes níveis de educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio e educação superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.
Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo em seu currículo uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas.
De conformidade com o artigo 13 da LDBEN, em seus incisos I e II, ressalta-se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico. Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à

escola, mas é ela que consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. O planejamento e a melhoria consistentes e contínuos da estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, com vistas a uma qualificação crescente do processo pedagógico para a educação na diversidade, implicam ações de diferentes naturezas.

Para Coll (2002 P.183), os alunos que apresentam necessidades educativas especiais devem receber tratamento curricular adequado às suas necessidades, tendo como referência o Projeto Curricular da escola. "... não faz sentido diferenciar ou contrapor o Projeto Curricular da Educação Ordinária de lado, e os Projetos Curriculares de Educação Especial de outro."

Segundo o autor, as ações devem ser regidas pelas necessidades educativas dos alunos para que haja aprendizagem. A educação especial deve começar na Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 6 anos, a fim de evitar o agravamento das condições educativas de uma criança que apresenta necessidades especiais.

É facilmente compreensível que a adequação da comunicação em aula às possibilidades do aluno surdo e a utilização do código linguístico mais correto sejam um elemento central em todo o processo educacional. No entanto, não deve ser considerado o único.

É preciso também que cada professor reflita sobre os objetivos e conteúdos de sua área de conhecimento e sobre a metodologia que vai utilizar, com o fim de realizar adaptações que façam com que o aluno surdo alcance as metas educacionais que lhe foram estabelecidas. "A metodologia de trabalho em aula, o "como" ensinar, é um dos pontos que devem ser submetidos, periodicamente, a uma revisão" Coll (1995 p. 225) com a finalidade de adequá-la às possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, tanto deficientes auditivos como ouvintes.

As leis e diretrizes da educação visam à elaboração de normas para o atendimento educacional de alunos com necessidades especiais, incluindo os com altas habilidades e os de condutas típicas com ênfase na educação inclusiva como um meio eficaz de assegurar o desenvolvimento do aluno. O artigo 2º da LDB 9394/96 dispõe:

A educação dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, Lei 9394/96 art. 2°)

Para isso, é preciso a reestruturação dos sistemas de ensino no que concerne à educação de alunos com necessidades especiais em todas as etapas da educação básica, assegurando a matrícula em classes comuns da rede de ensino, flexibilização do projeto pedagógico escolar, acessibilidade por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas e na comunicação, articulação com a família e a comunidade.

Conforme ficou estabelecido pela Convenção de Guatemala entre outras Leis e Decretos, o ensino fundamental deve ser frequentado por todas as pessoas na idade legalmente prevista, e não pode ser substituído pela educação especial. Isso significa que cabe às escolas mais do que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais no ensino comum, envolvendo também o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade.

Para tanto, é imprescindível a colaboração e a participação do professor no processo de inclusão que requer dele uma atuação baseada em princípios igualitários e a consciência de que a inclusão dos alunos com necessidades especiais, em especial,os deficientes auditivos, constitui um direito fundamental. Assim, esses alunos deverão ser atendidos nas escolas de ensino comum, às quais cabe preparar-se para recebê-los, oferecendo-lhes um ensino de qualidade, independentemente de cor, raça, religião, sexo, deficiência, classe social, condições de saúde e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribui para a prática pedagógica do professor, pois lhe permite analisar os fundamentos, princípios e objetivos da educação inclusiva por meio dos referenciais teóricos e das legislações vigentes que foram expostos. Permite-lhe, ainda, responder, diante do que está posto, qual a realidade vivida pelos estudantes com deficiência no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar.

A partir deste estudo foi possível tomar conhecimento sobre a definição das diferentes deficiências, bem como dos marcos históricos e normativos da luta da pessoa com deficiência ao atendimento educacional no Brasil.

Em seguida lhe é possibilitado uma reflexão sobre a pedagogia inclusiva; e conhecer as legislações que positivaram o direito da pessoa com deficiência à inclusão escolar, as políticas públicas criadas para o direito à Educação de todas as pessoas, com ou sem deficiência, à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio, e ao Atendimento Educacional Especializado, a quem dele necessitar. Ao final, demonstra a necessidade, urgente, da escola regular enfrentar o desafio da inclusão das diferenças, se adequando, das barreiras arquitetônicas ao currículo e práticas pedagógicas.

Infelizmente algumas pessoas com deficiência continuam tendo que lidar com a negativa do direito à escolarização. Alguns não conseguem se matricular, e outros apenas se matriculam, pois não existe nenhum movimento, por parte da escola e outros órgãos, em se adequar para que a inclusão ocorra de fato.

Mais do que nunca vivemos em uma época que não se pode negar o direito à escolarização à pessoa com deficiência. É preciso respeitar e reconhecer o direito dessas pessoas à inclusão escolar, pois a igualdade e a dignidade humana são princípios constitucionais garantidos a todos.

É necessário um investimento em formação continuada do professor e demais funcionários da escola, bem como um trabalho com as famílias para que compreendam a importância e o direito da pessoa com deficiência de ser incluída no ensino regular. Além disso, o Ministério Público deve fiscalizar se a lei vem sendo cumprida, denunciando os responsáveis para que sejam punidos, seja pais, autoridades da escola ou o próprio Poder Público.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.LT.; PINTO, E.B.; GHIRARDI, M.IG.; LICHTIG, Ida. MASINI, E.F.;

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade anormal. In: FREITAS, M. C. História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

CORDE, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Manual de Acessibilidade – Como

fazer certo e fácil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 1999.

_____. Guia Sem Barreiras – como fazer campanha educativa. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 2000.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 2007.

DINIZ, D. O que é deficiência. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, 1969 – Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na diversidade. WVA, Rio de janeiro: 2004.

FONSECA, R.T.M. O trabalho protegido do portador de deficiência in: G.J.P. Figueiredo (org.) Direitos da pessoa portadora de deficiência. Max Limonad, São Paulo, 1997 p.135-139.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. 2ª edição. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

RIBEIRO, Darcy. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1997.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: VA, 1997.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO BRASIL

ERICA PORTO CORDEIRO OLIVEIRA

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo discutir as dificuldades relacionadas a aprendizagem matemática no país, partindo dos resultados de algumas avaliações realizadas em âmbito nacional e também internacionalmente, no qual os alunos se concentram nos níveis mais baixos de proficiência na disciplina, como ocorre no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por exemplo. Muitos concordam que a matemática é uma disciplina complexa, o que por si só, leva os alunos a não se identificarem com ela, alegando ser este o motivo para o baixo índice de aprendizagens, no entanto, inúmeros fatores podem contribuir para tal insucesso educacional, entre eles podemos citar o próprio desinteresse por parte do aluno e as metodologias e técnicas inadequadas utilizadas pelos docentes. Desse modo traremos aqui algumas contribuições que sejam relevantes para os docentes, que podem ajudá-los no rompimento da barreira colocada frente a disciplina.

PALAVRAS- CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem. Aprendizagem. Matemática.

INTRODUÇÃO

Não é novidade para ninguém que a matemática é uma das disciplinas mais abominadas pelos estudantes, que a consideram de difícil entendimento e com alto grau de complexidade. Se estivéssemos falando apenas das fórmulas gigantescas de matemática, tais alunos até poderiam estar com razão, no entanto, o que os dados das avaliações realizadas em âmbito nacional denotam é que as dificuldades e a baixa aprendizagem na disciplina já se iniciam nas séries iniciais, nos quais os alunos das séries iniciais não conseguem realizar até mesmo uma simples operação básica de matemática.

Não há nada de novo neste cenário de defasagem na aprendizagem matemática, os avanços na disciplina encontram-se praticamente estagnados há anos, o que sugere que as medidas adotadas não têm sido eficazes. Cabendo a cada docente repensar a prática pedagógica adotada e repensar uma nova rota que garanta uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Nesse contexto é necessário que seja ofertado formações constantes ao docente para que este possa promover um ensino de qualidade, que acompanhe as mudanças metodológicas, que utilize as novas tecnologias em favor da aprendizagem, com aulas mais interativas e dinâmicas, despertando no aluno o gosto pelo estudo da disciplina. É a somatória de ações que pode mudar este cenário e não apenas uma ação isolada.

Sabemos que não há uma fórmula mágica capaz de resolver todos os problemas educacionais, tão pouco da baixa aprendizagem matemática, no entanto, precisamos dar o primeiro passo. O professor pode iniciar identificando as dificuldades individuais de cada aluno e fazendo uso de variadas metodologias com o intuito de promover diversas formas de aquisição do conhecimento matemático.

Tamanhas afrmações de dificuldades na disciplina devem nos instigar enquanto professores de matemática na busca por compreender as complexidades expostas pelos discentes que os fazem abominar essa área de conhecimento, buscando então por métodos e técnicas que possam ser facilitadores desse processo de aprendizagem.

O currículo escolar deve conversar com as necessidades impostas pela sociedade e com as vivências dos alunos, e a melhor maneira para que isso aconteça é através da contextualização dos conteúdos abordados em sala. Esse fator pode auxiliar para que o aluno perceba o quanto o conhecimento matemático é importante em sua rotina.

O conhecimento sobre as dificuldades apresentadas no estudo da matemática pelos alunos de modo geral, me instigou na elaboração deste trabalho, na análise de dados sobre o desempenho dos estudantes, e nas soluções possíveis a fm de melhorar o desempenho dos alunos na disciplina.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

É inquestionável a contribuição da matemática para o progresso da humanidade, estando interligada diretamente as demais áreas do conhecimento. Essa ciência nos permite uma melhor compreensão sobre o funcionamento do mundo ao nosso redor.

Todos nós fazemos uso da linguagem matemática a todo instante, embora muitas vezes não seja notado, o mundo gira em torno desta ciência.

O estudo e o conhecimento da matemática é de extrema importância para as pessoas de modo geral, sendo estas estudantes ou não se deparará diariamente com questões que envolvem números, cálculos e fórmulas. Sendo assim a matemática se torna uma ferramenta essencial no cotidiano de cada indivíduo.

No entanto, mesmo com esta necessidade de uso constante, existe grande relutância por parte dos alunos para a aprendizagem matemática, por considerarem ser uma disciplina complexa, fato que remete nos baixos índices de aprendizagem apontados nas avaliações nacionais da educação básica.

A pergunta que muito se faz é: De quem é a culpa pelo fracasso na aprendizagem matemática, pelo descontentamento dos alunos com a disciplina? Como lidar e o que fazer com as dificuldades no aprendizado?

De antemão já adiantamos que não existe um culpado único e tão pouco uma solução pronta, uma fórmula mágica que resolva essa questão.

Lima (1995, p. 3) aponta como algumas das possíveis razões para a baixa aprendizagem na disciplina a "[...] pouca dedicação aos estudos por parte dos alunos (e da própria sociedade que os cerca, a começar pela própria família) e despreparo dos seus professores nas escolas que frequenta".

São vários fatores a serem estudados e analisados, nos deparamos com a falta de formação específica para os professores, falta de recursos apropriados para o professor utilizar em sala, como materiais manipuláveis, equipamentos tecnológicos, desajustes familiares que podem influenciar na aprendizagem e o próprio desinteresse do aluno.

Corroborando com esta afirmação, Bessa (2007, p. 4) direciona cada figura deste processo:

> [...] ao professor (metodologias e práticas pedagógicas), ao aluno (desinteresse pela disciplina), à escola (por não apresentar projetos que estimulem o aprendizado do aluno ou porque as condições físicas são insuficientes) ou à família (por não dar suporte e/ou não ter condições de ajudar o aluno).

Os PCN's (Parâmetros curriculares nacionais) (1997, p. 42) destaca que não existe um caminho único a ser traçado pelos docentes quando se fala em ensino, seja da matemática ou de qualquer outra disciplina, no entanto, é importante que o docente conheça e se utilize de variadas metodologias, e que diariamente construa uma prática pedagógica que alcance a todos:

> É consensual a ideia de que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina, em particular da matemática. No entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa a sua pratica. Dentre elas, destaca se a história da matemática, as tecnologias da comunicação e os jogos como recursos que podem fornecer os contextos dos problemas, como também os instrumentos para construção das estratégias de resolução.

Hoje há muitos recursos disponíveis para enriquecer as aulas, entre eles podemos citar as tecnologias para a aprendizagens, as quais despertam grande interesse das crianças e adolescentes, visto a facilidades que estes possuem com os aparatos tecnológicos modernos e em lidar com aplicativos e softwares.

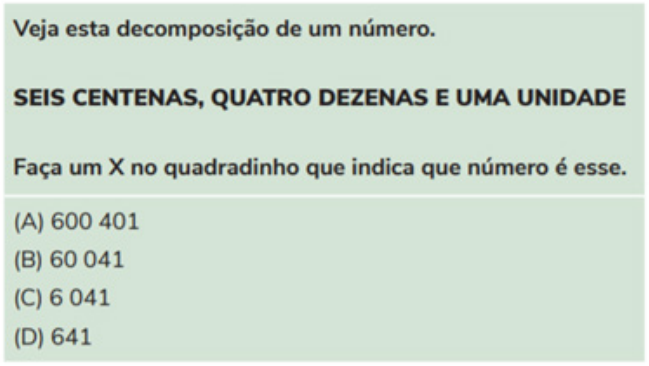
A exemplo existem jogos pedagógicos, materiais manipuláveis, o uso da internet permite explorações variadas de acordo com o planejamento docente, tornando as aulas mais dinâmicas, permitindo maior envolvimento por parte dos alunos.

As dificuldades de aprendizagens apresentadas podem ter variadas causas, uma sondagem realizada pelo professor é necessária para que este trace um plano de trabalho que se adeque as necessidades de sua turma. Em uma turma diferente fatores podem levar ao déficit da aprendizagem, em outra talvez seja apenas desinteresse dos alunos, esse

conhecimento auxiliará o docente sobre qual a metodologia mais adequada a ser utilizada.
Justamente pelas diferenças encontradas em um mesmo grupo que a construção do conhecimento matemático deve acontecer em ambientes que promovam experiências diversificadas, com novas tecnologias e metodologias diferenciadas afim de atender as especificidades de cada aluno.
Alguns alunos podem necessitar ainda de um suporte individual, que nem sempre poderá ser suprido pelo docente da turma, no entanto, a escola pode oferecer alternativas para a recuperação e reforço das aprendizagens.
A má formação de alguns professores contribui significativamente para este cenário apresentado, daí a importância de que estes tenham formações que os atualizem para o uso de metodologias adequadas e diversificadas, afim de tornarem a aprendizagem mais significativa e prazerosa.
Esse cenário de defasagem nas aprendizagens matemáticas e a insatisfação e o desinteresse apresentados pelos alunos com o ensino da disciplina nos mostram que as aulas não podem estar centradas em formatos mecanizados, nos quais os alunos apenas decoram fórmulas, há que se dar sentido ao que está sendo ensinado, apresentando como tal conteúdo está presente no cotidiano do próprio aluno.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15) corrobora que:

A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama. No entanto, cada professor sabe que enfrentar esses desafios não é tarefa simples, nem para ser feita solitariamente.

A imagem abaixo apresenta uma das questões aplicadas na prova de matemática do Saeb para o 2º ano do ensino fundamental em 2019:


Veja esta decomposição de um número.

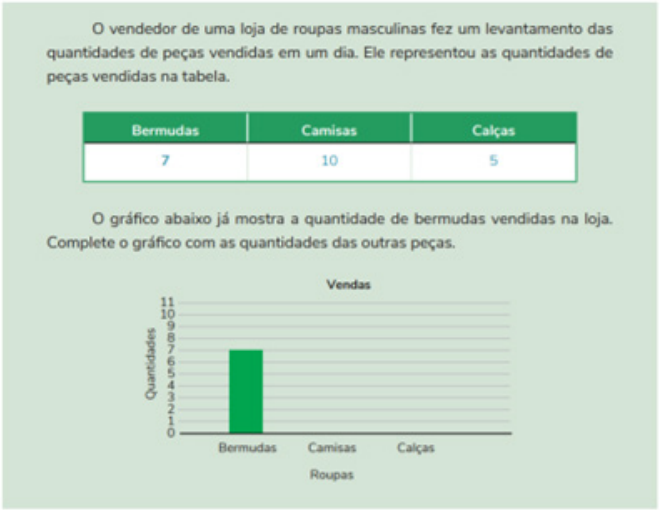
SEIS CENTENAS, QUATRO DEZENAS E UMA UNIDADE

Faça um X no quadradinho que indica que número é esse.

(A) 600 401
(B) 60 041
(C) 6 041
(D) 641

Fonte:https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_2.pdf

Para que o aluno chegue ao resultado correto é necessário que este já tenha compreendido o sistema de numeração decimal, sendo esta uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas nas séries iniciais. No entanto, apenas 51% dos alunos responderam corretamente.
A questão seguinte avalia a habilidade de representar os dados de uma pesquisa estatísticos, em listas ou gráficos:


O vendedor de uma loja de roupas masculinas fez um levantamento das quantidades de peças vendidas em um dia. Ele representou as quantidades de peças vendidas na tabela.

Bermudas	Camisas	Calças
7	10	5

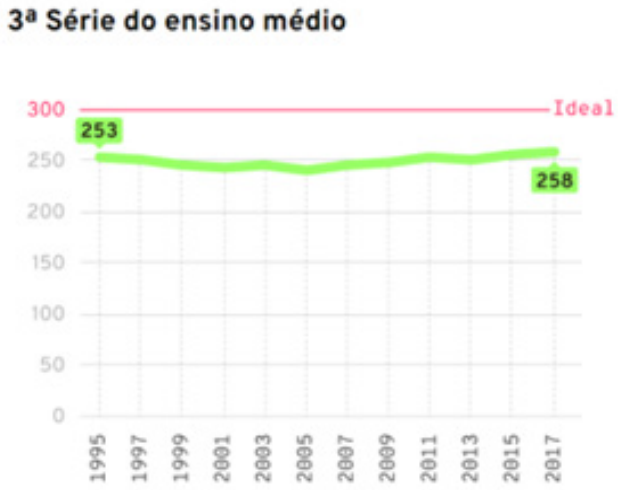
O gráfico abaixo já mostra a quantidade de bermudas vendidas na loja. Complete o gráfico com as quantidades das outras peças.

Fonte:https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_2.pdf

Veja que não se trata de uma questão de múltipla escolha, mas de um exercício no qual o aluno deverá construir sua resposta, sendo assim possível mensurar se está ocorrendo o letramento matemático, e não apenas uma decoreba de conteúdos
No contexto da problemática que é a

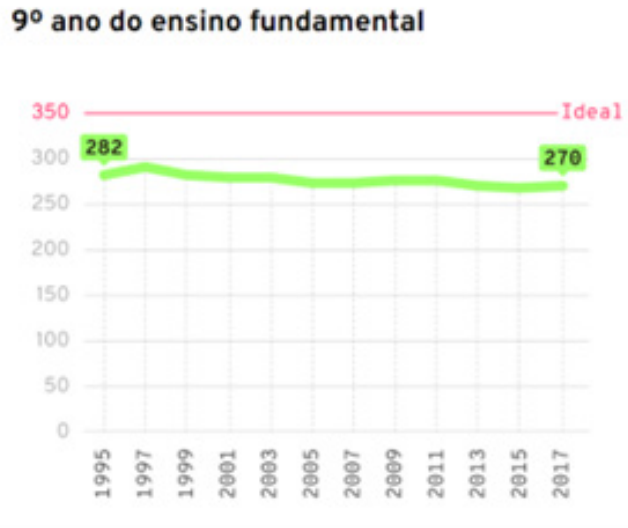
educação brasileira, os resultados obtidos em exames nacionais e internacionais em matemática apresentam claramente o panorama da baixa aprendizagem no país.
Nos grá fcos abaixo podemos observar que o Brasil pouco avançou durante décadas segundo as avaliações realizadas pelo Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), estando abaixo do nível ideal de pro fciência esperado para a disciplina de matemática, conforme a escala do Saeb:

Na 3ª série do ensino médio espera- se que o aluno alcance ao menos os 300 pontos na escala de pro fciência, em 2017 obteve apenas 258 pontos, sem obter avanços signi fcativos nas últimas décadas conforme aponta o grá fco abaixo:



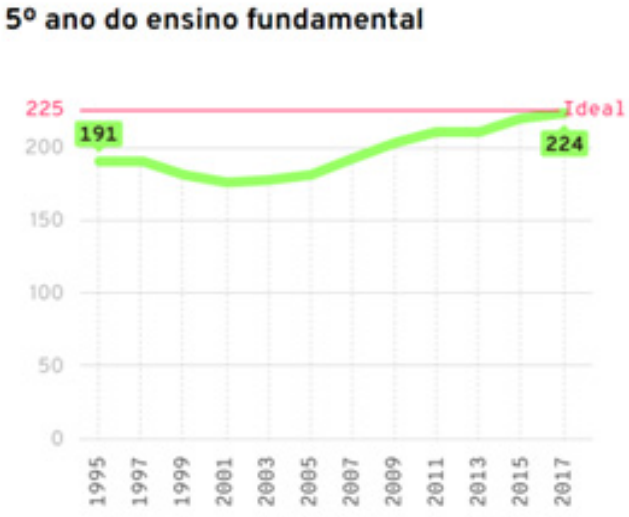
Fonte: https://infogra fcos.gazetadopovo.com.br/educacao/desempenho-em-matematica-no-brasil/

Ao fnal do ensino fundamental temos uma diferença ainda maior relacionada a pontuação esperada, no 9º ano encontramos a média de 270 pontos, uma diferença de 80 pontos abaixo do ideal.



Fonte:https://infogra fcos.gazetadopovo.com.br/educacao/desempenho-em-matematica-no-brasil/

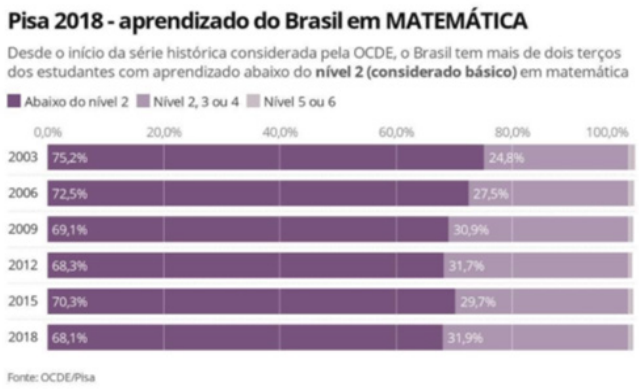
Apenas os resultados apresentados pelos estudantes do 5º ano do ensino fundamental se aproximam do ideal, alcançando 224 pontos para uma pontuação esperada de 225.



Fonte: https://infogra fcos.gazetadopovo.com.br/educacao/desempenho-em-matematica-no-brasil/

Quando comparado a média de aprendizagem da disciplina no Brasil com outros países, os resultados também não são satisfatórios.
Conforme apresentado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) o Brasil está entre os 10 países que apresentaram os piores resultados no exame realizado em 2018 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem como fnali-

dade a melhoria das políticas educacionais de forma global. Na edição 2018 do exame, que é realizado a cada três anos, dentre os estudantes brasileiros 68,1% com idade de 15 anos não possuem o conhecimento básico de matemática, necessários ao pleno exercício da cidadania.
O gráfco abaixo nos mostra que mesmo com a diminuição do percentual de estudantes com aprendizado abaixo do nível 2, ou seja, abaixo dos conhecimentos mínimos que deveriam ter sido adquiridos ao longo de duas décadas, podemos dizer que há uma estagnação na aprendizagem matemática, no qual a maior porcentagem de estudantes está concentrada abaixo do nível 2, ou seja, não conseguem fazer uso do conhecimento matemático nem mesmo em atividades simples do cotidiano.



Fonte:https://blog.educacross.com.br/matematica/matematicanopisa2018/#:~:text=Os%20resultados%20do%20%C3%BAltimo%20Pisa,nota%20a%20partir%20de%20420.

A sociedade atual requer cidadãos críticos e refexivos, que pensem, questionem, realizem mudanças, tragam novas formas de ser e pensar, e é através da educação que esse novo caminho pode ser traçado. Desse modo conforme os PCN's (2001, p. 53)
O fato de o aluno ser estimulado a estimular sua própria resposta, questionar o problema, a transformar um dado problema uma fonte de novos problemas, evidenciar uma concepção de ensino e aprendizagem não pela mera reprodução de conhecimento mais pela via da ação refetida que constrói conhecimento.

Para Dante (apud COELHO; FRANCISCO, 2014, p. 14) aprender matemática está além de apenas apresentar uma resposta correta, e tampouco signifca que a matéria foi assimilada pelo aluno, é necessário que este compreenda como se chegou a determinado resultado, quais as variações possíveis:

Resolver um problema não se resume em compreender o que foi proposto e em dar respostas aplicando procedimentos adequados. Aprender a dar uma resposta correta, que tenha sentido, pode ser sufciente para ela seja aceita e até seja convincente, mas não é garantia de apropriação do conhecimento envolvido. Além disso, é necessário desenvolver habilidades que permitam provar os resultados, testar seus efeitos, comparar diferentes caminhos para obter as soluções. Nessa forma de trabalho, a importância da resposta correta cede lugar a importância do processo de resolução.

Quando o aluno aprende a resolver uma questão apenas decorando ou reproduzindo sem haja um entendimento do conteúdo apresentado este torna-se efcaz à medida que não consegue aplica-lo num contexto real. Assim os PCN's, (2007, p. 37) salienta que:

Essa prática de ensino tem se mostrado inefcaz, pois a reprodução correta pode ser apenas uma simples indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir alguns procedimentos mecânicos, mas não apreendeu o conteúdo e não sabe utilizá-lo em outros contextos.

É importante que o desenvolvimento cognitivo do aluno seja explorado, através da utilização de questões relevantes no seu dia- a- dia, que os levem a fazer associações, simulações, levantar hipóteses.
O ensino da matemática deve propiciar o conhecimento de modo que o aluno consiga tomar decisões fnanceiras importantes, as quais podem impactar diretamente sua vida pessoal e também atuar frente as questões existentes na sociedade, exercendo ativamente sua cidadania.
Ao apresentar determinado conteúdo ao aluno é interessante que o docente explique o porquê daquele conceito estar

sendo estudado e qual a sua aplicabilidade no cotidiano, conforme salienta Martins (2009, p. 22):

O contato dos alunos com fatos cotidianos possibilita que eles façam comparações, questionamentos, emitam juízos, assimilem conteúdos importantes, além de conduzirem a conclusões valiosas, ações estas bem diferentes daquelas produzidas por aquilo que lhes é imposto, que não lhes dá chance de análise crítica nem de expressar o que pensam.

Sabemos que o professor sozinho não mudará a realidade do sistema educacional brasileiro, que enfrenta enormes desafios para alcançar a qualidade desejada, no entanto, é peça chave para a melhoria das aprendizagens, sendo capaz de transformar a realidade de seus alunos, sua sala, sua escola, fazendo o melhor com o que tem em mãos.
Corroborando Lima cita (1995, p. 5) que:
O bom professor é aquele que vibra com a matéria que ensina, conhece muito bem o assunto e tem um desejo autêntico de transmitir esse conhecimento, portanto se interessa pelas dificuldades de seus alunos e procura se colocar no lugar deles, entender seus problemas e ajudar a resolvê-los.

A falta de aplicabilidade dos conceitos aprendidos na escola com a matemática utilizada diariamente pode ser uma das razões para a negativa do aprendizado da disciplina, assim como a escassez de tecnologia, uma vez que estamos na era digital, e o próprio sistema de ensino que muitas vezes não é renovado de acordo com os interesses da geração atual.
D'Ambrósio (2008) afirma que a aprendizagem não é imutável, pelo contrário, deve estar em constante processo de mudança, de aperfeiçoamento, à medida que os próprios alunos e as gerações são diferentes, cabendo ao professor a compreensão das dificuldades apresentadas por cada aluno, mantendo o dinamismo que o sistema educacional requer.
Se almeja- se uma educação de qualidade, incluindo- se uma aprendizagem eficaz e adequada da matemática, há que se unir esforços de todos os envolvidos no processo educacional, com formação para docentes, capacitando-os para a utilização de metodologias adequadas, participação da família e interesse maior por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todas as dificuldades apresentadas neste trabalho, é necessário que os docentes se atentem as opções metodológicas para sanar tamanhas defasagem apresentadas na aprendizagem matemática. Salientamos, no entanto, que este não deve ser um trabalho solitário apenas do docente, é necessário que este tenha formação adequada e conte com a parceria do aluno, da família e de toda equipe escolar.
Partindo dos dados pesquisados para a realização deste trabalho, foi possível refetir que o ensino da disciplina precisa passar por mudanças nas metodologias utilizadas, as quais precisam ser dinâmicas, interativas e contextualizadas, considerando as experiências e vivências do discente, favorecendo a proximidade deste com esta área do conhecimento.
Ainda que muitos ainda vejam a matemática de forma negativa, o professor é capaz de mudar tal pensamento através da didática e da metodologia utilizada, propondo uma educação que transforma, que dialoga com as necessidades do aluno e com seu território.
O ensino tradicional não tem sido capaz de suprir as dificuldades apresentadas no ensino da matemática, sendo necessário que a escola acompanhe a evolução das novas gerações e adeque as práticas pedagógicas afm de que seja garantido que todos os alunos aprendam apesar de suas especifcidades.
Espero com este trabalho contribuir para que os professores de matemática busquem alternativas para que a aprendizagem da disciplina em suas aulas seja instigante, despertando o interesse dos alunos pela disciplina e que esses entendam a importância e a influência que a matemática exerce sobre sua vida diária.

REFERÊNCIAS

BESSA, K. P. Dificuldades de aprendizagem em matemática na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14105/1/COCS07022019.pdf Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília, 1997.

COELHO, M. S. L.; FRANCISCO, R. Explorando metodologias de resolução de problemas em sala de aula para 6º ano. In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Artigos. Cadernos PDE. v. 1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_mat_artigo_maria_solange_lopes_coelho.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

D´AMBROSIO, U. Uma história concisa da matemática no Brasil. 1ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

LIMA, E. L. Sobre o ensino da matemática. Revista do Professor de Matemática, n. 28, 1995.

MARTINS, J. S. Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

PCN - Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF. 1998. 148p.

A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

ESTER DE MEDEIROS FONSECA CARVALHO

RESUMO
Este artigo aborda a importância da ludicidade na educação, destacando-a como um componente essencial e intrínseco à criança. A ludicidade vai muito além do simples ato de se divertir, sendo uma ferramenta pedagógica poderosa que transforma o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e signi f cativo. Ao incorporar o jogo e a brincadeira no ambiente escolar, busca-se oferecer uma educação de qualidade, na qual o prazer de aprender se alia ao desenvolvimento integral da criança. Essa abordagem não se limita apenas ao aprendizado cognitivo, mas abrange também o desenvolvimento social, emocional e físico, reconhecendo a criança como um ser completo e em constante transformação. A fundamentação teórica do artigo se apoia em renomados estudiosos da educação e da psicologia, como Paulo Freire, Eneida Fonseca, Rejane de Souza Fontes, Márcia Campos de Oliveira, Jean Piaget e Paulo Afonso Caruso Cipriano Carlos Lukesi. As contribuições desses autores revelam como a ludicidade, quando integrada de maneira consciente e planejada, favorece a construção do conhecimento e o fortalecimento dos vínculos afetivos. A perspectiva holística defendida por esses estudiosos visa garantir que as crianças vivenciem experiências de aprendizagem que respeitem suas necessidades e interesses, promovendo um desenvolvimento pleno e equilibrado.

PALAVRAS-CHAVE: ludicidade, brincadeira, educação.

ABSTRACT
This article discusses the importance of playfulness in education, highlighting it as an essential and intrinsic element of childhood. Playfulness goes beyond mere fun, serving as a powerful pedagogical tool that transforms the teaching and learning process, making it more enjoyable and meaningful. By incorporating play and games into the educational environment, the aim is to provide quality education where the joy of learning is combined with the child's holistic development. This approach focuses not only on cognitive learning but also on social, emotional, and physical development, recognizing the child as a complete being in constant transformation. The theoretical foundation of the article draws on the work of renowned scholars in education and psychology, such as Paulo Freire, Eneida Fonseca, Rejane de Souza Fontes, Márcia Campos de Oliveira, Jean Piaget, and Paulo Afonso Caruso. Their contributions show how playfulness, when consciously and thoughtfully integrated, fosters knowledge construction and the strengthening of emotional bonds. The holistic perspective advocated by these scholars aims to ensure that children experience learning opportunities that respect their needs and interests, promoting balanced and comprehensive development.
KEY-WORDS: Ludicidade, play, education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da importância de algo que é inerente a infância a ludicidade. E tem como objetivo mostrar que é uma ferramenta e f ciente na aprendizagem, pois, proporciona aos educandos momentos de diversão que lhes acrescenta conhecimento não só o formal pois tem uma visão holística da criança e aborda de forma sutil e descontraída questões essenciais para um desenvolvimento pleno.

Brincar para a criança é uma condição própria da infância e é através da brincadeira que a criança passa a ter consciência sobre seu corpo e questões sociais, en f m passa a conhecer-se como um todo no espaço em que vive. Percebe também os con f itos e se torna capaz de desenvolver a ação voluntária, negociando seu ponto de vista e favorecendo sua percepção de limitação e superação no convívio diário com os desa f os permitindo exercitar a construção da autonomia e o fortalecimento da identidade, num processo de transformação pessoal e social.

A criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para

aprender a andar, a falar, a se desinibir, a comer. Esse esforço é tão intenso que, às vezes, ela fca concentrada na atividade e em escuta quando alguém a chama. Essa mobilização presente nas condutas, lúdicas, por si só, deveria servir como indicativo a respeito da importância que elas têm para as próprias crianças.

A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

A ludicidade, conforme abordada por Lukesi, é um conceito central e essencial nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à educação infantil. Para o autor, a ludicidade vai muito além do simples ato de brincar ou se divertir; ela se confgura como uma forma de interação que é crucial para o desenvolvimento integral da criança. Lukesi defende que o brincar deve ser entendido como uma linguagem por meio da qual as crianças exploram, aprendem e interpretam o mundo à sua volta. Esse processo não se limita a momentos de distração, mas envolve um conjunto de experiências que estimulam a cognição, as relações sociais, as emoções e o corpo, promovendo, assim, o desenvolvimento holístico da criança.

Em sua perspectiva, a ludicidade na educação tem um papel fundamental, pois propicia um espaço de aprendizagem signifcativo e prazeroso. Ao integrar atividades lúdicas no ambiente educacional, a criança se envolve de forma ativa e criativa com os conteúdos e com as dinâmicas sociais, o que favorece a construção de conhecimento. Lukesi enfatiza que, quando as experiências lúdicas são inseridas de maneira planejada e refexiva, elas se tornam ferramentas pedagógicas poderosas, capazes de fortalecer a compreensão do mundo, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

A ludicidade, no contexto educacional, vai além da mera diversão. Para Lukesi, o brincar deve ser compreendido como um espaço de aprendizagem signifcativa, no qual as crianças não apenas se divertem, mas também desenvolvem suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas. Nesse processo, o jogo e a brincadeira são vistos como ferramentas pedagógicas poderosas, que permitem à criança explorar, experimentar e aprender de forma criativa e espontânea, respeitando seus tempos e necessidades. Dessa maneira, a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança, sendo uma prática educativa essencial (LUKESE, 2001, p. 45).

Dessa forma, a ludicidade não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma prática educativa que respeita as necessidades e os tempos das crianças, proporcionando-lhes a liberdade de explorar, experimentar e aprender de maneira espontânea e prazerosa. Lukesi destaca, ainda, que essa abordagem lúdica deve ser integrada ao currículo de forma a respeitar a infância como um período único de descobertas e desenvolvimento. A educação, então, passa a ser vista como um processo que envolve não apenas a aquisição de saberes acadêmicos, mas também a formação de seres humanos completos, capazes de se expressar, interagir e compreender o mundo em sua totalidade.

Em primeiro lugar, é importante entender que a palavra “lúdico” se origina latim “ludus”, que signifca jogo, porém algumas evoluções aconteceram sob o aspecto do seu signifcado e com isso não se estagnou em suas origens. Seguiu então, algumas linhas de pesquisas baseando-se na Psicomotricidade que é a integração das funções motrizes e mentais sob o efeito da educação e do desenvolvimento do sistema nervoso da criança, fator importante como contribuição no que examinaremos a seguir.

Após as considerações iniciais, passaremos a abordar a ludicidade como uma proposta que respeita o desenvolvimento natural da criança, por isso é considerada um elemento muito importante para crianças e adolescentes e ao mesmo tempo consegue fazer com que esses alunos se expressem por meio de jogos e brincadeiras, expondo sua criatividade, sendo levados a aprender conhecimentos e criar estratégias de maneiras espontâneas e naturais.

Demorou muito tempo para que as crianças pudessem ser consideradas como ser histórico e de direitos, bem como sujeitos produtores de culturas e sendo ‘construídos’ por estas. Também tem que se levar em conta que existem diferentes processos na construção do que signifca infância, que varia de cultu-

ra para cultura e de sociedade para sociedade. A própria palavra infância signifca alguém que não possui fala. Segundo Oliveira; Oliveira (2006, p. 42) “A infância é uma invenção, com isso, não está garantida em nenhum momento Histórico, nem mesmo na contemporaneidade, com todos os direitos e deveres garantidos em lei pela sociedade com relação às crianças e jovens. Não basta ser criança para ter uma infância”.
Deste modo, a ludicidade é vista de forma signifcativa no processo de construção do conhecimento do educando, pois ajuda no desenvolvimento das relações sociais e outros aspectos psíquicos, trazendo consigo o brinquedo que favorece uma situação de relação entre a ação da criança, como objeto concreto, estabelecendo atitudes signifcativas, que aplicadas com objetivos, remetem a resultados esperados, contribuindo para a apreensão da aprendizagem.
Diante disso, Vygostsky (1993, p.67) afrma que: “o brinquedo provê, uma situação de transição entre a ação da criança com os objetos concretos e suas ações com signifcados”. Ou seja, o brincar oportuniza a criança as relações sociais e outros aspectos psíquicos como a infuência em seu desenvolvimento, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situação imaginaria, tendo uma clara função pedagógica.
Melhor dizendo, é por meio do brinquedo e da imitação que a criança pode transcrever vários tipos de ações que estão muito além da sua capacidade de compreensão e de seus próprios limites, apresentando a concepção na sua vida com a competência da imaginação em ser superior ao real, com a proposta da construção de um mundo simbólico.
Notemos que, o brinquedo nasceu da necessidade e desejo da criança em fazer algo que possivelmente ela não poderia realizar num dado momento da sua vida real, este mundo imaginário também chamado de mundo de desejos possíveis de concretizar desencadeia um novo comportamento na criança, possuído assim uma enorme infuência sobre a ampliação do seu desenvolvimento, ensinando-a a atuar cognitivamente, desligando-se da realidade, contextualizando no sentido de constituir o imaginário com os objetos em seu entorno.
Quando se observar uma criança brincando, pode-se notar que qualquer objeto em função da utilização feita pela criança torna-se um brinquedo. educador precisa estar preparado para utilizar todos os tipos de brincadeiras e todos os materiais que dispõe para ter uma gama maior de estratégias a sua disposição.

A criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a se desinibir, a comer. Esse esforço é tão intenso que, às vezes, ela fca concentrada na atividade e em escuta quando alguém a chama. Essa mobilização presente nas condutas, lúdicas, por si só, deveria servir-nos como indicativo a respeito importância que elas têm para as próprias crianças. (SEBER, 1995, p.53).

O BRINQUEDO E O MUNDO SIMBÓLICO
Quando se observar uma criança brincando, pode-se notar que qualquer objeto em função da utilização feita pela criança torna-se um brinquedo, o que faz interessante estimulador oportunizar a criança brincar e manipular objetos que não são propriamente brinquedo. Como por exemplo embalagens de várias formas e tamanhos, com esse recurso notamos que a criança dentro da brincadeira cria diferentes funções para o objeto, em um primeiro momento pode ser um avião, em outro um barco e assim por diante, por vezes esse tipo de brincadeira pode ser mais interessante do que um brinquedo já “pronto” defnido que traz consigo um signifcado explicito.
Estimular às crianças para uma aprendizagem muito mais fácil. O brinca é uma atividade normal do ser humano. Ao brincar a criança fca tão envolvida com que está fazendo que coloca na ação seu sentimento e emoção. A atividade artística, assim como o brincar, é um integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, parte-se do pressuposto de que brincando a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências, informações e sobretudo incorporando atividades e valores.
A Brinquedoteca certamente é um espaço rico de interações o educador, no entanto não precisa focar apenas no brinquedo como objeto da brincadeira,

necessita aderir à proposta da brinquedoteca, como ser criativo, poeta, cientista e muito comprometido que proporcione momentos signifcativos ao aluno enquanto estiverem em período de internação, seja a curto ou longo prazo, se valendo principalmente da ludicidade.
Nesta perspectiva, é possível considerar o lúdico um efciente recurso para a aprendizagem e um grande aliado, pois é por meio do brincar e do desenho livre que o educador pode identifcar várias linguagens e expressões onde os seus pensamentos poderão ser revelados e deste modo, demonstram vários conhecimentos conceituais com aspectos importantes das suas experiências, auxiliando o educador no diagnóstico e na metodologia a ser adotada, aplicando-a com a intenção de ampliar conceitos em diferentes áreas da ciência. Neste sentido RONCA afrma que: O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se forte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classifcações, elabora sequencias lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência (1989, p. 27).
A criança não deve ser vista de forma subjetiva, incapaz de interpretar as variadas situações, já que ela desenvolve habilidades e potencialidades quando há estímulos também variados. Com base neste enfoque, se colocarmos a ludicidade de forma interativa, será possível verifcar que ela ajuda na formação da criança e molda com o propósito de promover um crescimento saudável e inteligível. É importante ressaltar que a brincadeira não deve ser considerada como uma passa tempo e sim como um apoio no desenvolvimento do bem-estar físico e psicossocial da criança além de propiciar na descoberta do mundo uma transformação dos seus pensamentos nulos a uma vida mais benéfca e alegre.
Como suporte para o exercício da ludicidade, a brinquedoteca que proporciona aos alunos vantagens tão signifcativas, justamente porque os estimula por meio do brincar com o contato com diferentes brinquedos e brincadeiras, num ambiente próprio, faz com que sintam e experimentem novas sensações. Diante do exposto VIGOTSKY assegura que: As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade (1989, p.84)
Brincar para a criança é uma condição própria da infância e é através da brincadeira que a criança passa a ter consciência sobre seu corpo e questões sociais, enfm passa a conhecer-se como um todo no espaço em que vive.
Percebe também os confitos e se torna capaz de desenvolver a ação voluntária, negociando seu ponto de vista e favorecendo sua percepção de limitação e superação no convívio diário com os desafos permitindo exercitar a construção da autonomia e o fortalecimento da identidade, num processo de transformação pessoal e social.
É importante considerar também que o brincar, promove dentre outras coisas, mudanças positivas internas e externas, não somente para a criança, mas também para o educador, determinando assim que, neste processo seja fundamental que se adote o lúdico como forma de trabalho.
O educador por meio da observação do momento da brincadeira extrai informações extremamente necessárias para o trabalho pedagógico desenvolvido. Durante a brincadeira é possível observar a personalidade da criança
Desta forma, podemos considerar o brincar uma atividade fundamental na vida da criança. Nesse sentido,

O brinquedo provê, uma situação de transição entre a ação da criança com objeto a concreta e suas ações com signifcados. Assim, o brincar desenvolve na criança e nos adolescentes as relações sociais e outros aspectos psíquicos como a infuência em seu desenvolvimento (Vygotsky 1993, p.66).

Nessa perspectiva, quando uma criança brinca, fca mais fácil compreender certas coisas, pois as crianças não brincam da mesma maneira, ela vivência e transforma a realidade de acordo com o que ela vê, de acordo com suas percepções, até porque o conhecimento não é adquirido de uma só forma e no brincar ela lida com questões sociais, ele é algo sinalizador de grande relevância no fator sociológico.
O lúdico neste contexto, é uma nova forma de pensar, de desenvolver a inte-

ligência, como é o exemplo da tecnologia e as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras estão presentes em todo estágio da vida humana fazendo o mesmo numa condição que, sob o período de internação tenha efeito similar, pois possibilita à criança e o adolescente nesta fase sentimentos de satisfação sobre sua existência.
É imprescindível não deixar esgotar as explorações no lúdico, devido à notada relevância da ludicidade na concepção da aprendizagem, esta que, pode ser compreendida igualmente como estratégias motivacionais que contribuem para a transmissão dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, considerando fatores importantes para uma infância sadia.
De acordo com CAMPOS (1986, p. 10):

A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula. O brincar proporciona à criança experimentar práticas estratégicas organizadas pelo professor e é por meio da ludicidade promovida de várias formas, que ela, mesmo enferma, seja capaz de repudiar seus momentos de afição no âmbito hospitalar e se desenvolva, tornando-se mais alegre e confortada, criando e adaptando uma nova realidade à sua personalidade. Sintetizando nossas ideias, SANTOS (2002, p.12) relata a ludicidade como sendo:
(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

O êxito do processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da interação professor-aluno, sendo que nesse relacionamento, a atividade do professor é fundamental. O professor deve antes de tudo ser um facilitador da aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interagem com seus companheiros e resolvam situações-problemas. Com o ato brincar, espera-se que as relações entre as crianças possam contribuir nas atividades apresentadas pelos professores para enriquecer à dinâmica das relações sociais na sala de aula. Cada dia na vida de uma criança é cheio de atividades e de novas situações de aprendizagem, a criança aprende vivendo, experimentando, fazendo descobertas, agindo, construindo seu conhecimento a partir da leitura que faz do mundo, ou seja, de sua realidade.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou enfatizar o lúdico, presente nos jogos e brincadeiras, como muito importante para a aprendizagem da criança e para o seu desenvolvimento de modo geral. A aprendizagem deve ser prazerosa e signifcativa para os objetivos educacionais sejam alcançados, e a ludicidade contribui para que aquela se torne agradável. Foi verifcado que o brincar, muitas vezes visto como algo fútil, deve ser considerado algo sério, empregado pelos educadores como instrumento de seu trabalho em sala. É por meio do brincar que a criança constrói sua identidade, fortalece sua subjetividade, aprende a socializar-se, constroem laços afetivos com seus pares com as quais convive (pais, família, professores, colegas, amigos, entre outros), imita e se prepara para a vida adulta, aprende a lidar com suas emoções, e muito mais.
Na pesquisa realizada, observou-se a compreensão do que é o lúdico e de que este é de extrema importância para a criança, na escola, em casa ou na sociedade. Acreditam que realmente se aprende brincando. Por meio da ludicidade desenvolve a aptidão de imaginação, de recriar e representar situações, expande habilidades motoras (em uma brincadeira ou jogo mais agitada) e desenvolve o raciocínio lógico (em um jogo de regras, por exemplo). No geral, aprende-se a viver em sociedade.
Por esses motivos é que o educador não deve oportunizar aos alunos brincadeiras somente para ocupar o tempo. Muito se aprende sobre uma criança a observando brincar. O professor também deve reaprender a brincar. A melhor maneira de ensinar uma criança é brincando com ela e não sendo somente um espectador de sua brincadeira.

Um educador que faz uso da ludicidade e de todo potencial imaginativo da criança consegue trabalhar com seu aluno de forma prazerosa. Constatou-se que não há como trabalhar com educação infantil sem empregar o lúdico, porque este está presente na rotina de cada criança. Se não houver brinquedos, a criança os fara com qualquer objeto, pois a imaginação pode tudo. O brincar contribui para o desenvolvimento da criança; na escola, a ludicidade é essencial para a aprendizagem dela. Muitos professores sabem disso, mas outros necessitam compreender melhor sobre como tornar sua prática mais eficiente e lúdica

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FONTES, Rejane de Souza. A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital. Educ. Pesqui., maio/ago. 2004, vol.30, no.2,

LUKESE, Carlos. A educação e o lúdico: o brincar como processo pedagógico. 2. ed. São Paulo: Editora X, 2001.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e apresentação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan, 1989.

SANTOS, Santa Marli Pires do. O lúdico na formação do educador. 5o ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DO CUIDADO COLETIVO PROJETO CRIANÇA MONITORA

FABIANA GUEDES DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar e discutir as contribuições do projeto “Criança Monitora” no contexto da Educação Infantil, com ênfase no desenvolvimento do protagonismo infantil e na promoção de hábitos de saúde. Parte-se da compreensão de que a criança é sujeito ativo no processo de aprendizagem, sendo capaz de construir conhecimentos por meio da interação com o meio e com os outros. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, fundamentada em observações do cotidiano escolar, registros pedagógicos e intervenções planejadas no ambiente da sala de referência. O projeto consistiu na inserção de crianças como monitoras das vivências diárias, assumindo funções de orientação e colaboração com os colegas. Os resultados evidenciam avanços signi f cativos no desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da cooperação e da consciência sobre o autocuidado. Conclui-se que o projeto se con f gura como uma prática pedagógica potente, capaz de integrar cuidado, aprendizagem e desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo infantil; Educação infantil; Autonomia; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT
This article aims to analyze and discuss the contributions of the "Child Monitor" project in the context of Early Childhood Education, with an emphasis on the development of children's protagonism and the promotion of health habits, especially those related to oral hygiene. It starts from the understanding that the child is an active subject in the learning process, capable of constructing knowledge through interaction with the environment and with others. The methodology adopted is characterized as qualitative, based on observations of daily school life, pedagogical records, and planned interventions in the classroom environment. The project consisted of inserting children as monitors of daily experiences, assuming roles of guidance and collaboration with their peers. The results show signi f cant advances in the development of autonomy, responsibility, cooperation, and awareness of self-care. It is concluded that the project is con f gured as a powerful pedagogical practice, capable of integrating care, learning, and integral development, contributing to the formation of critical and participatory subjects.
KEYWORDS: Children's protagonism; Early childhood education; Autonomy; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil con f gura-se como a primeira etapa da Educação Básica e representa um período fundamental no desenvolvimento humano, sendo responsável por proporcionar experiências que favoreçam a formação integral da criança em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Nesse contexto, o ambiente escolar deve ser cuidadosamente planejado, com intencionalidade pedagógica, de modo a promover situações que estimulem a autonomia, a interação, a curiosidade e a construção do conhecimento de forma signi f cativa.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a criança deve ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, que aprende por meio das interações que estabelece com o meio e com os outros. Dessa forma, o processo educativo deve garantir experiências que respeitem suas especi f cidades, valorizem suas vivências e possibilitem sua participação ativa nas práticas cotidianas.

Nas últimas décadas, as concepções pedagógicas passaram por transforma-

ções signifcativas, rompendo com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos e no papel passivo do aluno. Nesse novo cenário, ganha destaque a valorização do protagonismo infantil, entendido como a capacidade da criança de participar ativamente do processo educativo, expressar opiniões, tomar decisões e assumir responsabilidades. Conforme Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, no qual o sujeito constrói o conhecimento a partir da refexão e da ação sobre a realidade.

O protagonismo infantil, nesse sentido, não se limita à participação em propostas, mas envolve a construção de uma postura ativa diante do conhecimento e das relações sociais. Ao ser incentivada a participar, explorar e interagir, a criança desenvolve habilidades essenciais, como autonomia, senso crítico, cooperação e responsabilidade, que são fundamentais para sua formação integral.

Paralelamente, a escola também desempenha um papel relevante na promoção da saúde, especialmente na infância, período em que hábitos e comportamentos estão em processo de formação e tendem a se consolidar ao longo da vida. A educação em saúde, quando integrada às práticas pedagógicas, contribui para o desenvolvimento de atitudes conscientes em relação ao cuidado com o corpo e com o bem-estar.

Nesse contexto, a higiene bucal destaca-se como uma prática essencial, uma vez que está diretamente relacionada à prevenção de doenças e à qualidade de vida. No entanto, para que esse hábito seja efetivamente incorporado, é necessário que ele seja trabalhado de forma contínua, signifcativa e contextualizada, considerando as experiências e a realidade das crianças.

Diante dessa perspectiva, o projeto "Criança Monitora" surge como uma proposta pedagógica inovadora, que articula o protagonismo infantil com a educação. Ao inserir as crianças como participantes ativas da rotina educacional, o projeto promove não apenas o desenvolvimento da autonomia individual, mas também o fortalecimento do cuidado coletivo e das relações sociais.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do projeto "Criança Monitora" no contexto da Educação Infantil, destacando seus impactos no desenvolvimento da autonomia, da socialização e na construção de hábitos saudáveis, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que integrem cuidado, participação e aprendizagem signifcativa.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PROTAGONISMO DA CRIANÇA

A Educação Infantil, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), deve garantir direitos de aprendizagem que colocam a criança no centro do processo educativo, assegurando experiências que envolvam conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos evidenciam uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos por meio de suas interações e vivências no ambiente escolar.

Nesse contexto, o protagonismo infantil emerge como um princípio fundamental da prática pedagógica contemporânea, pois valoriza a participação ativa da criança na construção do conhecimento. Mais do que executar atividades propostas pelo adulto, a criança é incentivada a questionar, opinar, tomar decisões e assumir responsabilidades, desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação integral.

De acordo com Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo a mediação um elemento central nesse processo. A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que o desenvolvimento da criança se potencializa quando ela é auxiliada por outros sujeitos, sejam eles adultos ou colegas mais experientes. Dessa forma, o outro torna-se fundamental na construção do conhecimento, pois possibilita que a criança avance para níveis mais complexos de aprendizagem.

Nesse sentido, as interações entre pares assumem grande relevância na Educação Infantil. Quando uma criança orienta, au-

xilia ou compartilha conhecimentos com outra, ambas se beneficiam do processo, fortalecendo não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais e afetivos. Essa dinâmica favorece a construção coletiva do conhecimento e contribui para o desenvolvimento de competências como cooperação, empatia e respeito às diferenças.

Piaget (1990), por sua vez, reforça que o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre o meio, destacando a importância da experimentação, da descoberta e da resolução de problemas no processo de aprendizagem. Para o autor, a autonomia não é algo dado, mas construído progressivamente, à medida que a criança interage com o ambiente e com os outros, superando o egocentrismo e aprendendo a considerar diferentes pontos de vista.

Nesse processo, a cooperação desempenha papel fundamental, pois permite que a criança desenvolva a capacidade de negociar, compartilhar e respeitar regras coletivas. Ao vivenciar situações em que precisa tomar decisões e assumir responsabilidades, a criança amplia sua compreensão sobre si mesma e sobre o outro, fortalecendo sua autonomia moral e intelectual.

Além disso, autores como Wallon (2007) destacam a importância das relações afetivas no desenvolvimento infantil, evidenciando que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas está profundamente ligada às emoções e aos vínculos estabelecidos no ambiente escolar. Assim, práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil também contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor e significativo.

Dessa forma, o protagonismo infantil envolve não apenas a participação ativa, mas também a construção de uma postura autônoma, responsável e colaborativa. Ao ser incentivada a atuar como sujeito do processo educativo, a criança desenvolve competências essenciais para a vida em sociedade, tornando-se capaz de interagir, refletir e agir de maneira consciente.

Portanto, práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil mostram-se fundamentais para a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que consideram a criança em sua integralidade e reconhecem seu papel ativo na construção do conhecimento.

EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA

A educação em saúde no contexto escolar deve ser compreendida como um processo contínuo e intencional de formação de hábitos, atitudes e valores que favoreçam o bem-estar físico, emocional e social das crianças. Na Educação Infantil, essa dimensão assume papel ainda mais relevante, uma vez que se trata de um período fundamental para a construção de comportamentos que podem perdurar ao longo da vida.

Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a promoção da saúde, pois é nele que a criança vivencia experiências coletivas, observa modelos de comportamento e estabelece relações significativas. De acordo com Oliveira (2011), as práticas educativas na infância devem integrar cuidado e educação, considerando a criança em sua totalidade, o que inclui o desenvolvimento de hábitos relacionados à saúde e ao autocuidado.

Na infância, os hábitos são construídos principalmente por meio da repetição, da observação e da interação com o meio. As crianças aprendem não apenas pelo que lhes é dito, mas, sobretudo, pelo que vivenciam e observam em seu cotidiano. Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola ofereça experiências práticas, significativas e contextualizadas, que possibilitem a internalização desses comportamentos de forma natural e progressiva.

A higiene bucal, deve ser trabalhada de forma integrada à rotina escolar, deixando de ser uma proposta isolada ou meramente mecânica. Quando a escovação dos dentes é realizada sem significado, tende a não ser incorporada como um hábito efetivo, tornando-se apenas uma ação pontual e descontextualizada. Por outro lado, quando essa prática é mediada de forma lúdica, participativa e intencional, ela passa a fazer sentido para a criança, favorecendo sua adesão e conti-

nuidade.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar constitui-se como uma das principais formas de aprendizagem na infância, pois permite que a criança atribua signi-fcados às suas experiências. Assim, ao inserir elementos lúdicos na prática da higiene bucal — como músicas, histórias, dramatizações e jogos —, o processo torna-se mais atrativo e signi fcativo, facilitando a compreensão e a internalização dos cuidados com o corpo.

Além disso, a mediação pedagógica desempenha papel fundamental nesse processo. Conforme Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo o outro um elemento essencial para o desenvolvimento. Dessa forma, ao promover momentos em que as próprias crianças participam ativamente, orientam seus colegas e compartilham conhecimentos, amplia-se o potencial de aprendizagem e fortalece-se a construção coletiva do saber.

Outro aspecto relevante é a relação entre o cuidado individual e o cuidado coletivo. Ao envolver as crianças em práticas que bene fciam não apenas a si mesmas, mas também o grupo, promove-se o desenvolvimento de valores essenciais, como responsabilidade, respeito, empatia e cooperação. Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento infantil está diretamente ligado às relações afetivas e sociais, sendo o outro indispensável nesse processo.

Nesse contexto, práticas pedagógicas que integram educação e saúde contribuem signi fcativamente para a formação de sujeitos mais conscientes e autônomos. A criança passa a compreender que o cuidado com o corpo não é apenas uma obrigação, mas uma forma de bem-estar e de convivência saudável com o outro.

Portanto, a educação em saúde na Educação Infantil deve ir além da transmissão de informações, constituindo-se como uma vivência cotidiana, signi fcativa e mediada, capaz de promover não apenas hábitos saudáveis, mas também o desenvolvimento integral da criança.

O PROJETO “CRIANÇA MONITORA”

FUNDAMENTAÇÃO E CONCEPÇÃO DO PROJETO

O projeto “Criança Monitora” nasce da necessidade de transcender o modelo tradicional de ensino, frequentemente centrado na transmissão de conteúdos e na passividade da criança, buscando promover práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa da criança no processo educativo. Nesse sentido, a proposta visa fortalecer o protagonismo infantil e incentivar a construção de hábitos saudáveis por meio da inserção das crianças como sujeitos atuantes no cotidiano escolar.

A concepção do projeto parte do entendimento de que a aprendizagem se torna mais signi fcativa quando a criança deixa de ser mera espectadora e passa a interagir diretamente com seus pares, com os adultos e com o ambiente. Ao assumir papéis ativos na rotina, como orientar colegas e colaborar na organização das propostas, a criança vivencia situações reais de aprendizagem, nas quais o conhecimento é construído de forma contextualizada e funcional.

Nessa perspectiva, o projeto fundamenta-se na teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007), que compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado pelas relações sociais. Para o autor, as funções psicológicas superiores como pensamento, linguagem e memória se desenvolvem inicialmente no plano social para, posteriormente, serem internalizadas pelo sujeito. Assim, a interação com o outro torna-se condição essencial para a aprendizagem.

Ao considerar que a mediação não se restringe ao adulto, mas pode ser realizada também pelas próprias crianças, o projeto “Criança Monitora” valoriza as interações entre pares como espaço privilegiado de aprendizagem. Nessas interações, a criança monitora assume temporariamente o papel de mediadora, orientando, demonstrando e incentivando seus colegas, utilizando uma linguagem próxima à realidade do grupo, o que favorece a compreensão e a construção do conhecimento de forma mais signi fcativa.

A atuação do projeto na Zona de De-

senvolvimento Proximal (ZDP) evidencia-se justamente nesses momentos de colaboração. A ZDP, definida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue realizar com ajuda, amplia-se quando há interação com sujeitos mais experientes. No contexto do projeto, essa experiência não se limita ao adulto, mas inclui as crianças que, em determinado momento, dominam uma habilidade específica e passam a compartilhá-la com os demais. Dessa forma, a colaboração entre colegas possibilita avanços no desenvolvimento que dificilmente ocorreriam de maneira isolada. Ao observar, imitar e interagir com o outro, a criança amplia seu repertório de ações e conhecimentos, desenvolvendo gradativamente sua autonomia.

Além disso, essa dinâmica contribui para o fortalecimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, cooperação e respeito. Conforme destaca Wallon (2007), o desenvolvimento infantil está profundamente relacionado às interações afetivas, sendo o outro elemento indispensável na constituição do sujeito. Assim, ao assumir o papel de monitora, a criança não apenas ensina, mas também aprende a se colocar no lugar do outro, reconhecendo suas necessidades e contribuindo para o bem-estar coletivo.

Outro aspecto relevante é que, ao participar ativamente do processo educativo, a criança atribui sentido às suas ações, o que potencializa a aprendizagem. Segundo Freire (1996), o conhecimento se constrói na relação dialógica entre sujeitos, sendo necessário que o educando se reconheça como participante do processo. Nesse sentido, o projeto rompe com práticas autoritárias e promove uma educação mais participativa e significativa.

Portanto, o “Criança Monitora” configura-se como uma proposta pedagógica que articula teoria e prática, promovendo a aprendizagem por meio da interação, da colaboração e da vivência concreta, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E METODOLOGIA DEMOCRÁTICA

A organização do projeto foi estruturada de maneira intencional e cuidadosamente planejada, considerando não apenas os objetivos pedagógicos de desenvolvimento integral, mas também as necessidades biológicas, sociais e emocionais do grupo. Essa intencionalidade garantiu que as ações propostas não fossem aleatórias, mas articuladas a uma concepção de educação que valoriza a criança como sujeito ativo, participante e capaz de intervir no meio em que está inserida.

A escolha das monitoras ocorreu de forma rotativa e democrática, constituindo-se como um dos pilares do projeto. Essa dinâmica assegurou que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, como timidez, extroversão, ritmo de aprendizagem ou nível de autonomia, tivessem a oportunidade de vivenciar o papel de liderança e responsabilidade. Dessa forma, evitou-se a centralização de funções em poucas crianças, promovendo equidade e inclusão no processo educativo.

Essa prática também favoreceu o desenvolvimento de diferentes competências, uma vez que cada criança, ao assumir o papel de monitora, foi desafiada a lidar com novas situações, como orientar colegas, organizar o espaço e colaborar com a professora. Tais experiências contribuíram para o fortalecimento da autoconfiança, da autonomia e do senso de pertencimento ao grupo.

Além disso, a organização rotativa possibilitou que as crianças compreendessem a importância dos diferentes papéis sociais, desenvolvendo uma visão mais ampla sobre o funcionamento coletivo. Ao vivenciarem tanto o papel de quem orienta quanto o de quem é orientado, as crianças passaram a valorizar o outro, exercitando a empatia, o respeito e a cooperação.

Essa proposta dialoga diretamente com a pedagogia emancipadora de Freire (1996), que compreende a educação como um processo de construção coletiva do conhecimento, baseado no diálogo e na participação. Para o autor, ensinar não significa transferir conteúdos prontos, mas criar condições para que o edu-

cando produza seu próprio conhecimento a partir de sua realidade e de suas experiências.
Ao institucionalizar a alternância de papéis, o projeto “Criança Monitora” rompe com a lógica tradicional de ensino, na qual o professor ocupa o lugar central e o aluno assume uma postura passiva. Nesse novo arranjo, a criança passa a ser reconhecida como sujeito capaz de ensinar, aprender e contribuir com o grupo, ressignificando sua posição no processo educativo.
Nesse contexto, ao assumir a monitoria, a criança reconhece-se como detentora de um saber que pode ser compartilhado, o que fortalece sua autoestima e sua identidade como sujeito de conhecimento. Esse movimento contribui para a construção de uma postura mais ativa e crítica diante das situações vivenciadas no cotidiano escolar.
Além disso, essa prática favorece a construção de um ambiente mais democrático e participativo, no qual as relações são pautadas no respeito mútuo e na colaboração. Segundo Zabala (1998), práticas pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos contribuem para aprendizagens mais significativas, pois envolvem o sujeito de forma integral no processo educativo.
Portanto, a organização intencional e democrática do projeto “Criança Monitora” configura-se como um elemento essencial para o desenvolvimento do protagonismo infantil, pois possibilita que todas as crianças vivenciem experiências de liderança, cooperação e responsabilidade, contribuindo para sua formação integral e para a construção de um ambiente educativo mais significativo e inclusivo.

A PRÁTICA DA MONITORIA: DA ORGANIZAÇÃO AO CUIDADO

As crianças que assumiram o papel de monitoras passaram a desempenhar funções fundamentais na dinâmica da sala de referência, atuando em diferentes frentes que articulavam a organização do espaço, a mediação das relações e o cuidado com o coletivo. Essas funções não se limitaram a tarefas operacionais, mas configuraram-se como experiências pedagógicas ricas, que favoreceram o desenvolvimento integral das crianças.
No que se refere à organização do espaço, as monitoras participaram ativamente da preparação dos materiais e do cuidado com o ambiente coletivo. Essa ação contribuiu para o desenvolvimento do senso de responsabilidade e pertencimento, uma vez que as crianças passaram a compreender que o espaço escolar é compartilhado e que sua conservação depende da colaboração de todos. Ao cuidar do ambiente, a criança também aprende a valorizar o coletivo e a reconhecer a importância da organização para o bom funcionamento das atividades.
No âmbito da orientação de pares, as monitoras exerceram um papel relevante na mediação de conflitos e no auxílio durante as propostas pedagógicas. Ao orientar colegas, explicar atividades e incentivar a participação, as crianças desenvolveram habilidades comunicativas, empatia e capacidade de escuta. Esse processo de interação entre pares está diretamente relacionado à perspectiva de Vygotsky (2007), que destaca a importância da mediação social na construção do conhecimento.
Quanto ao apoio à docência, as monitoras atuaram como mediadoras entre as orientações da professora e a execução das atividades pelo grupo. Essa função fortaleceu o vínculo entre as crianças e a educadora, ao mesmo tempo em que promoveu maior autonomia no grupo. Ao participarem da condução da rotina, as crianças passaram a compreender melhor a organização do tempo e das atividades, desenvolvendo noções de responsabilidade e cooperação.
No que diz respeito às práticas de cuidado e higiene, destacou-se o papel das monitoras na promoção da saúde bucal e dos hábitos de autocuidado. Durante o momento da escovação, as crianças demonstravam os movimentos corretos, incentivavam os colegas e auxiliavam aqueles que apresentavam dificuldades. Essa atuação não apenas reforçou a aprendizagem dos cuidados com o corpo, mas também promoveu a internalização desses hábitos de forma mais

significativa, pois ocorreu por meio da interação e da identificação entre pares. Ao assumirem essas responsabilidades, as crianças passaram por um processo de ressignificação de sua identidade no contexto escolar. Elas deixaram de ocupar o lugar de receptoras passivas das orientações do adulto para se tornarem agentes mediadoras do processo educativo. Esse deslocamento é fundamental para o desenvolvimento do protagonismo infantil, pois permite que a criança se reconheça como capaz de agir, contribuir e transformar o ambiente em que está inserida.

Esse movimento também fortaleceu o senso de responsabilidade e a autoconfiança, uma vez que as crianças passaram a perceber que suas ações geravam impactos concretos no bem-estar do grupo. Ao serem reconhecidas por suas contribuições, desenvolveram maior autoestima e segurança para participar das atividades, expressar ideias e interagir com os colegas.

Além disso, essa experiência favoreceu o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e respeito mútuo. Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento infantil está profundamente relacionado às relações afetivas, sendo o outro elemento essencial na construção do sujeito. Nesse sentido, ao cuidar do outro, a criança também aprende sobre si mesma e sobre a importância das relações no processo de aprendizagem.

Portanto, as funções desempenhadas pelas monitoras ultrapassam o caráter organizacional, configurando-se como práticas pedagógicas significativas, que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e das habilidades sociais, consolidando o protagonismo infantil no contexto da Educação Infantil.

A ESCOVAÇÃO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM MEDIADA

O momento da higiene bucal configurou-se como um dos principais eixos de observação e intervenção pedagógica no desenvolvimento do projeto, revelando-se um espaço privilegiado de aprendizagem significativa. Longe de ser apenas uma atividade de cuidado rotineiro, a escovação dos dentes foi ressignificada como uma prática educativa, na qual se articulavam aspectos cognitivos, sociais, motores e afetivos.

Durante esse momento, as crianças que desempenhavam o papel de monitoras assumiam uma função pedagógica essencial. Elas demonstravam, de forma prática e acessível, os movimentos corretos da escovação, incentivavam os colegas a realizarem a atividade com atenção e cuidado, e ofereciam suporte àqueles que apresentavam dificuldades. Essa atuação favoreceu não apenas a aprendizagem técnica da escovação, mas também o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao autocuidado e à responsabilidade coletiva.

Um exemplo significativo dessa dinâmica ocorreu com a criança Sophia, cuja participação evidenciou de maneira concreta os princípios da aprendizagem mediada. Ao observar atentamente as orientações da professora, Sophia passou a reproduzir os movimentos corretos da escovação com segurança e autonomia. Gradativamente, sua ação deixou de ser apenas individual e passou a influenciar o comportamento dos colegas.

A presença de Sophia como “par mais experiente” naquele contexto específico despertou o interesse das demais crianças, que passaram a observá-la com atenção e a imitá-la espontaneamente. Esse processo não se deu de forma passiva, mas por meio de uma identificação genuína, na qual os colegas reconheceram na ação da criança uma referência próxima e acessível.

Nesse sentido, a aprendizagem mediada, conforme proposto por Vygotsky (2007), manifesta-se de maneira evidente. A linguagem utilizada por Sophia, seus gestos e sua forma de interação estavam mais próximos da realidade das outras crianças, o que facilitou a compreensão e a internalização dos movimentos. Diferentemente de uma orientação exclusivamente adulta, a mediação entre pares mostrou-se mais significativa, pois ocorreu em um nível de proximidade simbólica e comunicativa.

Além disso, esse episódio evidencia a atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que as crianças que ainda não realizavam a escovação de forma adequada conseguiram avançar em suas habilidades a partir da observação e da interação com a colega. A aprendizagem, nesse caso, foi potencializada pela relação social, confirmando que o desenvolvimento ocorre de forma mais efetiva quando mediado pelo outro.
Outro aspecto relevante é que esse tipo de interação contribui para o fortalecimento das relações afetivas no grupo. Ao observar e aprender com o colega, a criança estabelece vínculos de confiança e admiração, o que favorece um ambiente mais acolhedor e colaborativo. Conforme aponta Wallon (2007), a afetividade desempenha papel central no desenvolvimento infantil, estando diretamente relacionada aos processos de aprendizagem.
Ademais, ao assumir esse papel de referência, Sophia também se beneficiou do processo, consolidando seus próprios conhecimentos e desenvolvendo maior autoconfiança. Ao ensinar, a criança reorganiza e ressignifica aquilo que aprendeu, fortalecendo sua compreensão e ampliando suas capacidades.
Dessa forma, o momento da escovação ultrapassa sua função inicial de cuidado com a saúde e passa a constituir-se como um espaço de aprendizagem mediada, no qual as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e fortalecem vínculos por meio da interação. Essa experiência evidencia o potencial das práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa e a colaboração entre pares, reafirmando a importância do protagonismo infantil no processo educativo.

O BRINCAR E A INTERNALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A eficácia do projeto também se evidenciou de forma significativa por meio da ludicidade, elemento essencial no processo de aprendizagem na Educação Infantil. Um episódio particularmente marcante ocorreu quando as crianças Alice Esther e Alice, de maneira espontânea, realizaram uma dramatização sobre os cuidados com os dentes. Ao assumirem o papel de quem ensina, elas não apenas reproduziram informações, mas demonstraram que o conteúdo havia sido compreendido, internalizado e ressignificado a partir de suas próprias experiências.
Durante a dramatização, as crianças simularam situações do cotidiano, explicando aos colegas como realizar a escovação e destacando a importância do cuidado com os dentes. Essa ação revelou que o conhecimento adquirido ultrapassou o nível da memorização, sendo incorporado de forma ativa e significativa. Ao “brincarem de ensinar”, elas assumiram uma postura protagonista, colocando-se como mediadoras do conhecimento e participantes ativas do processo educativo.
De acordo com Kishimoto (2011), o brincar constitui-se como uma das principais formas de a criança compreender e organizar a realidade, pois permite a experimentação, a imaginação e a atribuição de significados às vivências. Nesse sentido, a dramatização realizada pelas crianças pode ser compreendida como uma expressão simbólica do conhecimento construído, na qual elementos da realidade são recriados e reinterpretados por meio da ação lúdica.
Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento de diversas habilidades, como linguagem, criatividade, expressão corporal e interação social. Durante a dramatização, Alice Esther e Alice utilizaram gestos, falas e expressões para comunicar suas ideias, evidenciando o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas. Esse processo também contribuiu para o fortalecimento da autoconfiança, uma vez que as crianças se colocaram em evidência diante do grupo, compartilhando seus conhecimentos.
Sob a perspectiva de Vygotsky (2007), o brincar também pode ser compreendido como um espaço privilegiado de desenvolvimento, no qual a criança atua além de seu comportamento habitual, ampliando suas capacidades. Ao assumir papéis sociais durante a dramatização,

as crianças exercitam funções cognitivas e sociais mais complexas, o que contribui para seu desenvolvimento integral.
Outro aspecto relevante é que a dramatização promoveu a socialização do conhecimento, permitindo que outras crianças observassem, interagissem e aprendessem com a experiência das colegas. Esse movimento reforça a importância das interações entre pares como elemento central no processo de aprendizagem, favorecendo a construção coletiva do saber.
Além disso, ao transformar uma prática técnica — como a escovação dos dentes — em uma atividade lúdica, as crianças contribuíram para a construção de uma cultura infantil em torno do cuidado com a saúde. A norma deixa de ser uma imposição externa e passa a fazer sentido dentro do universo simbólico da criança, aumentando as chances de sua incorporação como hábito.
Dessa forma, a ludicidade mostrou-se um elemento fundamental para o sucesso do projeto “Criança Monitora”, pois possibilitou que o conhecimento fosse vivenciado de maneira prazerosa, significativa e contextualizada. A dramatização realizada pelas crianças evidencia que, quando o aprendizado é mediado pelo brincar, ele se torna mais profundo, duradouro e integrado à realidade da criança.

IMPACTOS NA AUTONOMIA E DIMENSÃO AFETIVA

Os resultados do projeto tornaram-se visíveis na rotina cotidiana. Crianças como Pietra e Arthur passaram a realizar a escovação com crescente independência, reduzindo drasticamente a necessidade de intervenção direta da professora. Esse avanço reforça que a prática contínua, quando associada à validação dos pares, acelera a construção da autonomia.
Além do desenvolvimento motor e de hábitos, houve um notável fortalecimento das relações sociais. A cooperação tornou-se a regra, não a exceção. Observou-se um aumento na empatia e no respeito mútuo, confirmando a tese de Wallon (2007) de que o desenvolvimento cognitivo é inseparável da dimensão afetiva. O "outro" deixa de ser um competidor pelo espaço e passa a ser um parceiro de jornada.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com abordagem descritiva, fundamentada na observação participante, uma vez que busca compreender os fenômenos educacionais a partir da realidade vivenciada no contexto escolar. Esse tipo de abordagem permite analisar as interações, comportamentos e significados construídos pelas crianças no cotidiano, considerando suas experiências e relações sociais.
De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, valores, atitudes e relações, sendo especialmente adequada para estudos na área da educação, onde os processos são dinâmicos e contextualizados. Nesse sentido, a escolha metodológica possibilitou uma compreensão mais sensível e aprofundada das práticas desenvolvidas no projeto “Criança Monitora”.
O estudo foi realizado em uma turma de Educação Infantil, composta por crianças em fase de desenvolvimento da autonomia e da socialização. O contexto da sala de referência foi o principal espaço de observação, contemplando também outros ambientes escolares, como o banheiro (durante a escovação) e os espaços de interação coletiva.
A coleta de dados ocorreu de forma contínua e sistemática, por meio de diferentes instrumentos, a fim de garantir maior riqueza e confiabilidade das informações. Foram utilizados:

- Observações sistemáticas: realizadas diariamente, com foco nas interações entre as crianças, na participação nas atividades e no desempenho das monitoras;
- Registros pedagógicos: anotações realizadas pela professora ao longo das vivências, destacando comportamentos, falas e avanços das crianças;
- Relatos das interações: descrição de situações significativas ocorridas durante o desenvolvimento do projeto,

especialmente nos momentos de escovação e mediação entre pares;
- Anotações reflexivas da prática docente: registros que possibilitaram a análise crítica das intervenções pedagógicas e dos resultados obtidos.

A observação participante permitiu que a professora-pesquisadora estivesse inserida no contexto investigado, atuando de forma ativa no processo, ao mesmo tempo em que analisava as ações desenvolvidas. Segundo Lüdke e André (1986), esse tipo de observação favorece a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade, pois considera o ambiente natural como fonte direta de dados.

O projeto foi desenvolvido ao longo de um período contínuo, permitindo acompanhar as transformações no comportamento das crianças, bem como os avanços relacionados à autonomia, à responsabilidade e à construção de hábitos de higiene. Essa continuidade foi essencial para observar não apenas mudanças pontuais, mas processos de desenvolvimento ao longo do tempo.

As propostas pedagógicas foram planejadas com intencionalidade, considerando as necessidades, interesses e características do grupo. Priorizou-se o uso de práticas lúdicas, interativas e significativas, que favorecessem a participação ativa das crianças e a construção do conhecimento de forma coletiva.

Além disso, a organização da rotina contemplou momentos estruturados e flexíveis, possibilitando que as crianças assumissem diferentes papéis, especialmente o de monitoras. Essa dinâmica contribuiu para a valorização do protagonismo infantil e para o desenvolvimento de habilidades sociais.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, a partir da organização e reflexão dos registros coletados, buscando identificar padrões de comportamento, avanços no desenvolvimento e impactos do projeto na aprendizagem das crianças.

Dessa forma, a metodologia adotada mostrou-se adequada aos objetivos do estudo, permitindo compreender, de maneira aprofundada, as contribuições do projeto “Criança Monitora” no contexto da Educação Infantil.

MATERIAL (IS) E MÉTODOS

A aprendizagem na infância ocorre de maneira mais efetiva quando mediada por interações sociais significativas. Nesse sentido, fundamenta-se em abordagens construtivistas que compreendem o conhecimento como resultado das experiências vividas pela criança e das trocas estabelecidas no ambiente educativo. Conforme Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio da interação com o outro, sendo a mediação elemento central para a construção do conhecimento. Assim, práticas pedagógicas que favorecem a participação ativa e a cooperação entre as crianças potencializam a aprendizagem.

Nesse contexto, o protagonismo infantil configura-se como elemento essencial, pois possibilita que a criança desenvolva autonomia, senso crítico e responsabilidade. Ao assumir papéis ativos, como no projeto “Criança Monitora”, ela deixa de ser apenas receptora e passa a atuar como agente do próprio aprendizado. Essa perspectiva está alinhada ao pensamento de Freire (1996), que defende uma educação baseada no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento.

O desenvolvimento do projeto demandou a utilização de diferentes materiais pedagógicos e recursos didáticos, selecionados com base na faixa etária das crianças e nos objetivos propostos. Entre os principais materiais utilizados, destacam-se:

- Kits de higiene bucal (escova de dentes, creme dental e copos individuais);
- Espelhos, utilizados para que as crianças pudessem observar os movimentos durante a escovação;
- Materiais lúdicos, como livros infantis, imagens ilustrativas e recursos visuais;
- Jogos pedagógicos voltados à conscientização sobre hábitos saudáveis;
- Materiais de apoio para propostas

de grafismo e expressão, como papel, tinta, lápis de cor e massinha de modelar.

As propostas foram organizadas de forma sistemática dentro da rotina escolar, contemplando momentos de roda de conversa, leitura, vivências práticas, brincadeiras e vivências dirigidas. A escovação dos dentes foi incorporada como prática diária, sendo mediada tanto pela professora quanto pelas crianças monitoras.
A dinâmica do projeto incluiu a escolha rotativa das monitoras, que assumiam funções específicas no auxílio aos colegas, especialmente durante a higiene bucal. Essa organização favoreceu a participação de todas as crianças e possibilitou a vivência de diferentes papéis sociais.
Além disso, foram adotadas estratégias metodológicas que privilegiaram o caráter lúdico e interativo das propostas, considerando que, segundo Kishimoto (2011), o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança explore, experimente e atribua significados às suas ações.
A educação em saúde foi trabalhada de forma integrada às demais propostas pedagógicas, promovendo a construção de hábitos duradouros. A prática da escovação, quando realizada de forma orientada e significativa, contribuiu para a conscientização das crianças sobre o cuidado com o próprio corpo.
O acompanhamento das vivências foi realizado de forma contínua, permitindo a observação do desenvolvimento das crianças e a avaliação dos resultados do projeto. A mediação da professora foi essencial para orientar as ações, incentivar a participação e garantir um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem.
Dessa forma, os materiais e métodos utilizados no projeto “Criança Monitora” foram fundamentais para a construção de um processo educativo significativo, baseado na interação, na participação e no desenvolvimento integral da criança.

RESULTADOS
A análise dos dados evidenciou avanços importantes no desenvolvimento das crianças.
Entre os principais resultados, destacam-se:

Autonomia:
As crianças passaram a realizar atividades cotidianas com maior independência, demonstrando segurança em suas ações.

Responsabilidade:
Ao assumir o papel de monitoras, desenvolveram senso de compromisso com o grupo.

Interação social:
Houve melhoria significativa nas relações entre as crianças, com maior cooperação e respeito.

Engajamento:
Observou-se maior interesse nas atividades, especialmente na escovação, que passou a ser realizada com entusiasmo.

Consciência de autocuidado:
As crianças demonstraram maior compreensão sobre a importância da higiene bucal.

DISCUSSÃO (se houver)
Os resultados obtidos confirmam a relevância de práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil.
A atuação das crianças como monitoras evidencia que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando há participação ativa e interação entre pares. Esse processo contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para aspectos sociais e emocionais.
A mediação entre crianças mostrou-se eficaz, pois favorece a identificação, a imitação e a colaboração. Além disso, fortalece vínculos afetivos e promove um ambiente mais acolhedor.
Outro ponto relevante é a integração entre educação e saúde, que possibilita a formação de hábitos desde a infância. Ao vivenciar práticas de cuidado de forma significativa, a criança tende a incorporá-las em seu cotidiano.

CONCLUSÃO

O projeto “Criança Monitora” demonstrou ser uma prática pedagógica potente e significativa no contexto da Educação Infantil.

Ao promover o protagonismo infantil, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e das habilidades sociais, fundamentais para a formação integral da criança.

Além disso, a integração com a educação em saúde possibilita a construção de hábitos essenciais para o bem-estar, como a higiene bucal.

Conclui-se que práticas que valorizam a participação ativa das crianças devem ser incentivadas no ambiente escolar, pois promovem aprendizagens mais significativas e contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

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

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2011.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIVERSIDADE: COMO A IDENTIDADE DE GÊNERO ATRAVESSA O COTIDIANO ESCOLAR

FABIANA LEÃO DE MENDONÇA

RESUMO
O presente artigo analisa a relevância da abordagem da identidade de gênero e da orientação sexual no contexto da Pedagogia contemporânea, utilizando como base a experiência de uma unidade escolar municipal que busca integrar família, escola e comunidade. O objetivo central é investigar como práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo e na ludicidade podem desconstruir preconceitos e estereótipos enraizados na cultura tradicional. Através de um relato de intervenção que abrange desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), discute-se o papel transformador do pedagogo e da gestão escolar na promoção de um ambiente de acolhimento. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa-ação com suporte bibliográfico, utilizando ferramentas como contação de histórias, mídias interativas e rodas de conversa. Os resultados apontam que a desmistificação de padrões binários contribui diretamente para a redução da violência escolar e da evasão, fortalecendo a formação de cidadãos éticos e empáticos. Conclui-se que a educação para a diversidade é um pilar indispensável para a construção de uma sociedade equânime, reafirmando o compromisso da escola com a cidadania plena e o respeito aos direitos humanos em todas as etapas do desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Identidade de Gênero; Diversidade; Inclusão; Formação Docente

ABSTRACT
This article analyzes the relevance of addressing gender identity and sexual orientation within the context of contemporary Pedagogy, based on the experience of a municipal school unit that seeks to integrate family, school, and community. The central objective is to investigate how pedagogical practices grounded in dialogue and playfulness can deconstruct prejudices and stereotypes rooted in traditional culture. Through an intervention report spanning from Early Childhood Education to Youth and Adult Education (EJA), the transformative role of the pedagogue and school management in promoting a welcoming environment is discussed. The methodology is characterized as action research with bibliographic support, utilizing tools such as storytelling, interactive media, and conversation circles. The results indicate that demystifying binary patterns directly contributes to the reduction of school violence and dropout rates, strengthening the formation of ethical and empathetic citizens. It is concluded that education for diversity is an indispensable pillar for building an equitable society, reaffirming the school's commitment to full citizenship and respect for human rights at all stages of human development.

KEY-WORDS: Pedagogy; Gender Identity; Diversity; Inclusion; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A fase inicial do ensino fundamental é o pilar acadêmico de um jovem, exigindo um período de integração a esse novo cenário. Esse processo demanda dedicação do pequeno para se estabilizar harmoniosamente em um ambiente compartilhado, convivendo com adultos e colegas até então estranhos. Tais interações seguem normas e restrições distintas daquelas vivenciadas no lar. É essencial que o menor sinta segurança e motivação para abraçar essas transformações definitivas em sua jornada. Por isso, seus direitos biológicos, mentais, cognitivos e comunitários devem ser preservados, contando com o suporte dos parentes e da coletividade. Visto que a instituição de ensino muitas vezes espelha disparidades coletivas e impõe diretrizes culturais excludentes, ela deve atuar como um agente transformador. Cabe a ela analisar métodos de ensino

que silenciam injustiças e alimentam preconceitos enraizados no dia a dia. Diversas pesquisas indicam avanços no debate sobre papéis sociais de homens e mulheres, contudo, o cotidiano das salas de aula ainda destoa dessa teoria. Nesse panorama, nota-se que, no papel, o infante possui amparo integral, pois o currículo deveria promover o saber baseado na cortesia, equidade e estima. O cronograma letivo exige um olhar atento às estratégias didáticas que explicam as construções sociais e de identidade. É nesse meio que a compreensão sobre essas dinâmicas se consolida, vinda de vivências interpessoais e do hábito de conviver e colaborar. No colégio, os alunos da primeira etapa escolar replicam o que lhes é oferecido. Nesse panorama, nota-se que, no papel, o infante possui amparo integral, pois o currículo deveria promover o saber baseado na cortesia, equidade e estima. O cronograma letivo exige um olhar atento às estratégias didáticas que explicam as construções sociais e de identidade. É nesse meio que a compreensão sobre essas dinâmicas se consolida, vinda de vivências interpessoais e do hábito de conviver e colaborar.

O jovem é protagonista de seu conhecimento, acumulando percepções e experiências que moldam sua visão de mundo. Isso obriga a escola a vigiar toda influência, clara ou sutil, exercida sobre ele. É crucial valorizar essa percepção precoce, respeitando as variações sociais e entendendo que os tutores são peças-chave ao levarem para o ambiente escolar o debate sobre diversidade. Lamentavelmente, o tratamento diferenciado por gênero e os estereótipos ainda são negligenciados por diretrizes governamentais e planos de aula. Isso se manifesta não apenas na rejeição direta, mas na marginalização em livros, esportes e lazer, evidenciando a manutenção de visões sexistas.

Oferecer aos pequenos uma conduta educativa pautada na tolerância mútua eleva o educador ao posto de mentor de cidadãos éticos e justos. Entretanto, nota-se que, apesar da vasta literatura sobre o tema, o planejamento escolar frequentemente ainda replica abismos sociais e preconceitos sobre a identidade individual.

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel que extrapola a mera transmissão de conteúdos programáticos. Ela se configura como um dos primeiros espaços de socialização fora do núcleo familiar, onde a criança começa a confrontar suas percepções individuais com a pluralidade do mundo. Nesse cenário, o Projeto Político Pedagógico de uma unidade escolar municipal que atende diferentes faixas etárias assume uma missão vital: educar para a cidadania e a inclusão. O diálogo aberto entre pais, alunos e comunidade escolar permite que o ambiente educativo se transforme em um espaço de conscientização sobre as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais. É fundamental compreender que a sociedade brasileira ainda carrega pensamentos e atitudes profundamente caracterizados pelo preconceito, e essas estruturas de exclusão frequentemente se manifestam dentro dos muros da escola. A diversidade de culturas e costumes trazidos pelos estudantes pode carregar resquícios de um modelo de educação tradicional, onde o binarismo rígido muitas vezes exclui ou marginaliza aqueles que não se enquadram em padrões preestabelecidos.

O desafio imposto ao pedagogo contemporâneo é o de mediar esses conflitos e propor debates que humanizem o ambiente de ensino. Através de estratégias que utilizam o lúdico, como jogos e brincadeiras, é possível introduzir a temática da identidade de gênero de forma natural, permitindo que os alunos compreendam a importância da singularidade de cada ser humano. O objetivo geral deste estudo é auxiliar a gestão e o Conselho Escolar na elaboração de estratégias práticas que resolvam problemas cotidianos ligados à discriminação, promovendo um espaço de igualdade e equidade. Além disso, busca-se descrever como a identidade de gênero se constrói a partir das vivências sociais e como a aplicação de didáticas adaptadas a cada faixa etária pode contribuir para a formação da identidade pessoal de cada educando, visando uma sociedade menos violenta e mais justa.

A discussão sobre gênero na educação não ocorre em um vácuo jurídico ou normativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências gerais que dialogam diretamente com o respeito à diversidade e o exercício da empatia. Ao prever que o aluno deve "exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos", a norma sinaliza que o pedagogo tem o dever legal de combater a intolerância. No entanto, a exclusão explícita dos termos "gênero" e "orientação sexual" de certas versões do documento gerou um silenciamento perigoso. O papel do artigo, portanto, é reafirmar que, embora as palavras possam ser omitidas em textos políticos, as pessoas e suas identidades continuam existindo no chão da escola. Educar para a cidadania, conforme proposto no PPP da unidade escolar em estudo, exige enfrentar esses silenciamentos e garantir que o currículo oficial seja atravessado por temas transversais que humanizem o processo de ensino-aprendizagem, preparando o jovem para conviver em uma sociedade plural e democrática.

Um dos maiores obstáculos para a implementação de projetos sobre gênero é a própria formação dos professores. Muitos educadores chegam ao mercado de trabalho com uma bagagem pessoal conservadora ou com lacunas teóricas sobre o tema. A ética docente exige que o professor se distancie de suas convicções religiosas ou morais particulares para garantir o direito constitucional do aluno à educação laica e inclusiva. A formação continuada, portanto, deve ser um espaço onde o docente possa "desaprender" preconceitos. Discutir gênero na Pedagogia envolve entender que o professor é um modelo de comportamento. Se o docente faz uma piada sexista ou ignora um episódio de bullying homofóbico no recreio, ele está ensinando que aquela violência é permitida. Por outro lado, o docente que se posiciona com firmeza contra a discriminação cria um escudo protetor para os alunos mais vulneráveis. A identidade de gênero não deve ser vista como um "problema a ser resolvido", mas como uma característica da diversidade humana que enriquece o debate em sala de aula, exigindo um profissional preparado, sensível e, acima de tudo, comprometido com a dignidade humana.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender a profundidade do tema, é necessário desassociar o conceito de gênero da definição estritamente biológica. Comumente, a palavra gênero é reduzida à diferença entre homem e mulher, classificados pelo sexo masculino ou feminino no registro de nascimento. Entretanto, na perspectiva pedagógica e sociológica, o gênero define-se por papéis, atividades e atributos que a sociedade impõe ao indivíduo em um determinado momento histórico. A identidade de gênero, por sua vez, diz respeito à forma como a pessoa se identifica e se vê no contexto social, independentemente de suas características biológicas. Um exemplo claro é o amadurecimento de um indivíduo que, embora tenha recebido a atribuição de um gênero ao nascer, identifica-se de forma distinta ao longo da vida. Esse processo de identificação reflete padrões culturais e a maneira como o sujeito escolhe se expressar no meio social.

A desconstrução de estereótipos de gênero na escola não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma necessidade de saúde pública e Direitos Humanos. Desde o nascimento, a criança é bombardeada por expectativas sociais que limitam seu potencial: o "azul" para meninos e o "rosa" para meninas não são apenas cores, mas símbolos de uma estrutura que dita quem deve ser forte e quem deve ser sensível. Quando a Pedagogia intervém nessa lógica, ela permite que o menino possa exercer a empatia e o cuidado, e que a menina possa exercer a liderança e a força física. O currículo escolar, muitas vezes chamado de "currículo oculto", transmite mensagens silenciosas sobre o que é aceitável. Se nos livros didáticos apenas homens aparecem como cientistas e mulheres como cuidadoras, a escola está ensinando desigual-

dade sem dizer uma palavra. Portanto, a análise crítica dos materiais didáticos e a introdução de fguras femininas na ciência, bem como de homens em papéis de cuidado, são estratégias fundamentais para uma educação que vise a equidade. A identidade de gênero, nesse contexto, surge como um direito de existir fora de caixas pré-moldadas, permitindo que a trajetória escolar seja um caminho de descoberta e não de repressão.

É crucial diferenciar a identidade de gênero da orientação sexual. Enquanto a primeira se relaciona ao sentimento interno do indivíduo sobre si mesmo, a segunda desenvolve-se ao longo do tempo e diz respeito à busca por relacionamentos afetivos e sexuais, podendo ser caracterizada como homossexual, heterossexual ou bissexual. Na formação de indivíduos sociais, a escola exerce uma relevância ímpar, atuando muitas vezes como uma reprodutora de padrões estabelecidos. Propor uma mudança de paradigma exige que a gestão escolar adote uma postura de respeito e abertura, integrando todos os profssionais da educação nesse esforço coletivo. As reuniões pedagógicas devem servir como espaços de refexão e leitura, onde os docentes encontram suporte para nortear seu trabalho em sala de aula, envolvendo também as famílias e a comunidade local para que as barreiras do preconceito sejam derrubadas de forma conjunta.

No Ensino Fundamental II, os alunos atravessam a fase da puberdade, período em que as questões de gênero e sexualidade emergem com uma força avassaladora. É o momento da busca pela autenticidade, mas também do medo profundo da rejeição pelos pares. A escola municipal, ao tratar esses temas com naturalidade, oferece um suporte psicológico que pode prevenir graves crises de identidade. Muitas vezes, o comportamento rebelde ou o isolamento de um adolescente é apenas um grito por aceitação de sua identidade de gênero. O debate proposto com vídeos e dinâmicas de grupo permite que esses jovens percebam que não estão sozinhos e que a escola é um território livre de julgamentos morais agressivos. Na EJA, esse impacto é ressignifcado: adultos que passaram décadas escondendo sua verdadeira identidade por medo de perder o emprego ou o vínculo familiar encontram no ambiente escolar um espaço de reparação histórica. A educação, nesse sentido, cumpre sua promessa de ser um processo de "humanização do humano", permitindo que o sujeito se aproprie de sua própria voz e de sua trajetória de vida.

De acordo com dados da UNESCO (2015), o desrespeito caracterizado como violência de gênero é um dos principais fatores para o aumento da evasão escolar e para o baixo desempenho acadêmico, além de gerar graves problemas de autoestima e depressão nos estudantes. Para as crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade social, a escola deve ser um refúgio seguro. Como exposto por Nora Fyles, a violência de gênero no ambiente escolar, que inclui desde o assédio verbal até o bullying sistemático, afeta milhões de jovens anualmente. Esse modelo rígido sobre "o que é ser homem" ou "o que é ser mulher" incide em todos os aspectos da vida, ditando comportamentos e vestimentas. Por isso, oferecer às crianças acesso a novos repertórios desde cedo é uma forma de protegê-las contra a culpa e a marginalização, permitindo que se reconheçam para além dos discursos ofciais.

A sociologia da educação, através de autores como Pierre Bourdieu, discute o conceito de "reprodução cultural", onde a escola tende a perpetuar as desigualdades e os valores da classe dominante e da cultura hegemônica. No que concerne à identidade de género, essa reprodução ocorre quando o ambiente escolar válida apenas a heteronormatividade e o binarismo, silenciando qualquer manifestação que escape a essa regra. No entanto, a pedagogia crítica propõe que a escola seja, inversamente, um espaço de transformação. Ao inserir o debate sobre género no currículo, o educador rompe com a reprodução de preconceitos seculares. Não se trata apenas de tolerar a diferença, mas de reconhecê-la como parte integrante da experiência humana. A transformação social começa quando

um estudante, independentemente da sua orientação sexual, sente que a sua história tem valor e que o seu corpo não é um território de disputa política ou religiosa, mas sim a expressão da sua liberdade individual.

A psicologia do desenvolvimento humano enfatiza que os primeiros anos de vida são cruciais para a formação da estrutura psíquica e da autoestima. Quando uma criança em idade pré-escolar é repreendida por expressar uma identidade ou um comportamento que não condiz com o seu sexo biológico, ela recebe uma mensagem de que a sua essência é "errada" ou "vergonhosa". Esse trauma precoce pode manifestar-se futuramente em dificuldades de aprendizagem, isolamento social e até automutilação na adolescência. A proposta de intervenção deste artigo foca na "segurança afetiva". Ao utilizar a contação de histórias com temáticas de famílias diversas, o educador sinaliza que o mundo é vasto e que existem múltiplos caminhos para a felicidade. A aceitação incondicional por parte do professor funciona como um suporte emocional que permite à criança explorar as suas potencialidades sem medo de julgamento. Uma infância livre de amarras de género rígidas resulta em adultos mais seguros, empáticos e capazes de estabelecer relações saudáveis e respeitosas.

Observa-se no ambiente acadêmico que o corpo docente acaba ratificando a formação da identidade social a partir dos pertences dos educandos. Nota-se uma tendência em associar o universo feminino a tonalidades rosadas e figuras de delicadeza nas mochilas, enquanto o universo masculino é enfatizado desde o ingresso escolar por calçados, vestimentas e acessórios em tons de azul ou verde, estampados com ícones de força, heróis de combate ou emblemas esportivos. Dessa forma, os pequenos são julgados pela estética e postura que remetem ao binarismo tradicional, o que distorce a real busca da criança naquele ambiente e pode limitar seu potencial evolutivo. Por outro lado, tais elementos poderiam servir como ferramentas para que os tutores compreendessem melhor as explorações genuínas e as dúvidas manifestadas pelos alunos.

Nota-se uma carência de esforço em selecionar dinâmicas e entretenimentos que permitam enxergar a essência de cada criança, seus interesses reais e talentos esportivos. Quando o planejamento de ensino falha em oferecer segurança e estímulo para o convívio integrado em jogos e tarefas, ele acaba validando o distanciamento e a competitividade como padrões sociais aceitáveis. As trocas interpessoais na fase inicial são portas de entrada para a vida em comunidade, especialmente por permitirem a conexão entre indivíduos de diferentes estratos econômicos, crenças e origens, cada qual portando sua própria bagagem de princípios e atitudes.

A entrada na Educação Infantil representa o marco inicial da trajetória acadêmica e social do indivíduo. É nesse cenário que a criança experimenta sua primeira grande transição do ambiente doméstico para o espaço coletivo, o que exige um esforço adaptativo considerável. Diferente do lar, a escola impõe normas, limites e interações com adultos e colegas até então desconhecidos. Para que esse processo seja bem-sucedido, é fundamental que o pequeno se sinta motivado e seguro, garantindo que seus direitos físicos, intelectuais e sociais sejam preservados com o apoio mútuo da família e da sociedade. No entanto, a escola muitas vezes atua como um microcosmo das disparidades sociais, replicando padrões culturais excludentes. Por isso, a instituição deve assumir o papel de mediadora de mudanças, refletindo criticamente sobre métodos de ensino que, por vezes, silenciam desigualdades e fortalecem preconceitos enraizados no cotidiano escolar.

No dia a dia das instituições, observa-se que o corpo docente acaba ratificando a formação da identidade de gênero por meio de elementos materiais e estéticos. Desde o ingresso escolar, nota-se uma tendência em associar o universo feminino a mochilas rosadas e personagens delicados, enquanto o universo masculino é enfatizado por calçados e acessórios em tons de azul ou verde, estampados com ícones de força, super-heróis

de combate ou emblemas esportivos. Essa avaliação baseada na aparência e no binarismo tradicional distorce a real busca da criança naquele espaço e limita seu potencial de desenvolvimento espontâneo. Tais elementos, em vez de servirem para rotular, deveriam ser utilizados pelos educadores como ferramentas de observação para compreender melhor as explorações genuínas e os questionamentos que os alunos manifestam sobre o mundo ao seu redor.

A consolidação da percepção de si e do outro sofre impactos diretos das estratégias didáticas formuladas pelas equipes pedagógicas. É urgente questionar como o planejamento de aulas e as metodologias de ensino têm incorporado o debate sobre papéis sociais, tanto nas tarefas em sala quanto nos momentos de convívio coletivo no pátio ou no refeitório. Promover a igualdade não significa apenas entregar atividades iguais para todos, mas encontrar caminhos para integrar as crianças em um contexto de aprendizado que ofereça o acolhimento afetivo necessário para cada individualidade. Infelizmente, ainda existe uma carência de esforço em selecionar jogos e brincadeiras que permitam enxergar a essência de cada aluno, seus interesses reais e talentos, independentemente do sexo biológico. Quando o planejamento falha em oferecer segurança para que meninos e meninas interajam e joguem juntos, ele acaba validando a separação e a rivalidade como comportamentos socialmente aceitáveis.

Portanto, as práticas pedagógicas precisam ser conduzidas com uma intencionalidade clara de eliminar jargões discriminatórios herdados de gerações passadas. Expressões como "homem não chora" ou "menina é mais calma", que ouvimos desde a nossa própria infância, consolidam visões generalistas que rotulam o comportamento infantil. Conforme a literatura acadêmica destaca (Braga, 2006; Nogueira, 2017), ao colocar em xeque a atuação docente sobre o gênero, esbarra-se em uma construção histórica e social complexa. O gênero vai além dos aspectos puramente genéticos; a anatomia é apenas o ponto de partida para a edificação sociocultural do que define o ser masculino ou feminino.

Em suma, a crença de que as diferenças biológicas justificam condutas sociais distintas precisa ser combatida para que o estigma, a intolerância e a hostilidade deem lugar ao respeito mútuo. Ao promover dinâmicas inclusivas, palestras e diálogos que envolvam toda a comunidade escolar, os educadores ajudam a formar cidadãos éticos e empoderados. O objetivo final é que essas crianças cresçam acreditando que, no futuro, serão valorizadas por suas conquistas, caráter e intelecto, e não limitadas por categorias biológicas pré-estabelecidas.

Além das atividades planejadas, a linguagem cotidiana e o uso do espaço físico na escola também são formas de intervenção. A organização das filas por gênero ("fila de meninos" e "fila de meninas") ou a separação rígida de banheiros e vestiários são práticas que reforçam a segregação desde cedo. O projeto aqui relatado buscou repensar essas microagressões cotidianas. Substituir a saudação "bom dia, meninos e meninas" por "bom dia, turma" ou "bom dia, estudantes" é um pequeno gesto que inclui aqueles que podem estar em processo de transição ou que não se sentem confortáveis em categorias binárias. Essa neutralidade acolhedora na linguagem reduz a ansiedade e promove um sentimento de segurança. Na EJA, essa mudança é ainda mais significativa, pois muitos adultos trans abandonaram a escola justamente por causa do constrangimento no uso do nome social ou do acesso ao banheiro. Quando a escola municipal ajusta sua comunicação para ser mais inclusiva, ela envia uma mensagem clara: todos são bem-vindos e a identidade de cada um será honrada e protegida.

CONCLUSÃO

Vivemos numa era de hiperconectividade, onde as crianças e jovens constroem grande parte da sua visão de mundo através de algoritmos de redes sociais. Muitas vezes, estes ambientes digitais são terreno fértil para a propagação de

fake news sobre a chamada "ideologia de género", gerando pânico moral e desinformação. O papel do pedagogo, especialmente no Ensino Fundamental e na EJA, é promover a literacia digital. Ao levar vídeos e textos que circulam na internet para a sala de aula, o professor permite que os alunos analisem criticamente o que consomem. No caso da intervenção com o vídeo do "Porta dos Fundos", a discussão não foi apenas sobre o humor, mas sobre como o preconceito é estrutural e como a ironia pode ser uma ferramenta de denúncia. Ensinar o aluno a distinguir entre um facto científico/sociológico e um discurso de ódio digital é uma das maiores formas de proteção que a escola municipal pode oferecer, garantindo que a identidade de cada um não seja atacada por desinformação virtual.

A implementação deste projeto educativo demonstrou que o tema da identidade de gênero e da sexualidade não é apenas uma demanda acadêmica, mas uma necessidade urgente no cotidiano escolar. Ao levar para a sala de aula discussões que fazem parte da vida real dos alunos, a Pedagogia cumpre sua função social de formar cidadãos críticos e sensíveis. A metodologia focada em trabalhos em grupo e debates reflexivos permitiu despertar nos estudantes um olhar mais atento para as questões de igualdade e respeito humano. A escola, ao não se fechar em um "mundo à parte", torna-se um laboratório de reflexão sobre a sociedade, ajudando crianças e adultos a valorizarem a diversidade sem resquícios de preconceito.

Observa-se que a negligência escolar em relação às questões de gênero e sexualidade é um dos fatores que mais alimentam a evasão escolar, especialmente no Ensino Fundamental II e na EJA. Alunos que não se sentem representados ou que são alvos constantes de piadas e agressões tendem a se afastar dos estudos por não considerarem a escola um lugar seguro. A psicologia educacional alerta que o sentimento de "não pertencimento" causa danos profundos à autoestima, podendo evoluir para quadros de ansiedade severa e depressão. Ao implementar didáticas inclusivas, a escola atua na prevenção primária de doenças mentais. Quando um aluno da EJA, por exemplo, assiste a um vídeo como "Pena" e consegue identificar o preconceito que ele mesmo sofreu ao longo da vida, ocorre um processo de catarse e conscientização. Ele deixa de ser uma vítima passiva do sistema para se tornar um sujeito crítico de sua própria história. Esse fortalecimento do "eu" é o que dá base para que o estudante prossiga em sua formação acadêmica, entendendo que seu direito à educação é inalienável, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Assim, a Pedagogia da Diversidade se confirma como uma pedagogia da permanência escolar.

Embora a escola deva respeitar as crenças religiosas das famílias, ela não pode permitir que dogmas particulares se sobreponham ao direito coletivo à informação científica e ao respeito à diversidade. Políticas públicas que fomentam a educação inclusiva são vitais para que o professor se sinta seguro em sua prática. O combate à violência de gênero é uma meta estabelecida em tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Portanto, quando a gestão escolar implementa um projeto como este, ela está agindo em conformidade com as diretrizes mais avançadas da educação global. O compromisso ético do pedagogo é com a proteção integral da criança e do adolescente, garantindo que a escola seja um espaço onde o conhecimento científico e a sensibilidade humana caminhem juntos para erradicar a discriminação e construir uma cultura de paz duradoura.

A investigação sobre os primeiros anos da jornada escolar revela que a Educação Infantil é muito mais do que um período de cuidados básicos; é o alicerce fundamental onde a criança começa a desenhar sua percepção de mundo e de si mesma dentro de uma coletividade. Como discutido ao longo deste trabalho, o ingresso no ambiente escolar impõe ao pequeno um esforço de adaptação significativo, uma vez que ele sai da proteção e das regras específicas do núcleo fami-

liar para enfrentar um espaço regido por normas impessoais e convivência com desconhecidos. Para que essa transição não seja traumática, a escola deve ser um porto seguro que garanta o bem-estar físico, psicológico e social, mas, acima de tudo, deve ser um espaço de liberdade. O que se observa, infelizmente, é que muitas vezes as instituições de ensino acabam funcionando como correias de transmissão de preconceitos históricos, replicando desigualdades e padrões culturais que rotulam as crianças antes mesmo que elas possam expressar suas próprias vontades.

Um dos pontos de maior urgência para a reflexão pedagógica reside na forma como a identidade de gênero é moldada e, por vezes, limitada pelo olhar dos educadores e pela estrutura escolar. A separação simbólica e material manifestada em mochilas rosas para meninas com personagens que denotam passividade e acessórios azuis ou verdes para meninos com figuras de luta e força não é um detalhe inofensivo. Essas escolhas estéticas carregam uma carga ideológica que define, precocemente, o que é esperado de cada sexo, castrando o desenvolvimento espontâneo e as experiências exploratórias que são vitais na infância. Quando a equipe pedagógica avalia a criança pela sua vestimenta ou pelo personagem que carrega, ela deixa de enxergar o sujeito em sua totalidade, ignorando os questionamentos e as buscas genuínas que aquele aluno traz para a sala de aula. É preciso que os professores utilizem esses elementos não para rotular, mas como pontos de partida para diálogos que desconstruam as caixas sociais em que meninos e meninas são inseridos desde o primeiro dia de aula.

Portanto, torna-se imperativo que as práticas pedagógicas sejam repensadas sob uma ótica de intencionalidade constante. Não basta realizar atividades; é preciso que cada jogo, cada brincadeira e cada fala no pátio sejam instrumentos de combate à discriminação. Expressões secularmente repetidas no ambiente escolar e doméstico, como a interdição do choro para os meninos ou a exigência de uma calma mansa para as meninas, precisam ser banidas do vocabulário educacional. Como bem fundamentam as leituras de Braga (2006) e Nogueira (2017), o gênero é uma construção social complexa que utiliza a biologia apenas como um pretexto para estabelecer hierarquias e comportamentos.

Ao aceitarmos que a anatomia justifica a desigualdade de tratamento, estamos negligenciando o papel da escola como agente de mudança social. O desafio da equipe pedagógica é, então, o de atuar como mediadora, promovendo palestras, dinâmicas de grupo e projetos que integrem todos os alunos de forma igualitária, incentivando o respeito mútuo e a valorização das diferenças individuais, sejam elas de gênero, classe ou etnia.

Em conclusão, a busca por uma educação que associe a identidade de gênero às práticas cotidianas não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético com a formação de cidadãos. A rotina escolar, quando planejada para acolher a diversidade, transforma-se em um campo fértil para o aprendizado de relações estruturadas na justiça e na equanimidade. É necessário que o incentivo à interação, aos jogos conjuntos e ao compartilhamento de espaços seja a regra, e não a exceção, para evitar que a rivalidade e o sexismo se reproduzam como comportamentos aceitáveis. O horizonte final desse esforço pedagógico é a construção de uma sociedade onde as crianças de hoje, ao se tornarem adultos, não sejam julgadas ou limitadas por sua sexualidade ou biologia, mas sim reconhecidas e respeitadas por tudo o que conquistaram e pela essência humana que carregam. A escola deve ser, enfim, o lugar onde se aprende que o respeito ao próximo é a base para qualquer conquista duradoura e para uma vida em sociedade verdadeiramente democrática.

Os resultados obtidos evidenciam que o interesse dos alunos aumenta significativamente quando a temática é relevante e as mídias utilizadas estão presentes em seu dia a dia. A experiência docente torna-se muito mais significativa quando o diálogo substitui a imposição de regras. Em última análise, trabalhar a identidade de gênero na Pedagogia é uma forma de

combater as motivações históricas e culturais que levam à discriminação. Através deste esforço coletivo entre gestão, professores e comunidade, é possível vislumbrar uma sociedade onde a diferença seja vista como uma riqueza, e não como um motivo para a violência ou para a exclusão. A educação, portanto, reafirma-se como o caminho mais eficaz para a transformação social e para a garantia de que cada indivíduo possa viver sua identidade com dignidade e liberdade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, YARA. ESTATUTO DA CRIANÇA ATUALIZADO – IDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. AGÊNCIA BRASIL, 2016.

CÂNDIDO, FABIANA FONTOURA; KLAUS, GABRIELA; RODRIGUES, JÉSSICA OLIQUES. GÊNERO, SEXUALIDADE E IDENTIDADE NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA NO PIBID/ UFRGS LÍNGUA PORTUGUESA. UFRGS, V. 06, N. 01, 2016.

DESAFIO PELA IGUALDADE. PORTAL DE RECURSOS EDUCATIVOS. ACESSO EM: 04 SET. 2021.

GIORDAN, ISABELA. EJA: TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. QUERO BOLSA, 2020.

PARR, TODD. O LIVRO DA FAMÍLIA. TRADUÇÃO DE KIKI PIZANTE MILLAN. 1. ED. SÃO PAULO: PANDA BOOKS, 2003.

PORTA DOS FUNDOS. PENA. VÍDEO (3MIN). ACESSO EM: 18 SET. 2021.

RESUMO
A partir da leitura do livro Tecelagem (2020), foram explorados conceitos como zig-zag, tangência e linhas, permitindo que as crianças estabeleçam conexões entre teoria e prática por meio de experiências concretas. Essas atividades favorecem a percepção visual, a coordenação motora e a organização do pensamento, elementos essenciais para a formação cognitiva. Além disso, a pesquisa aborda a evolução histórica da geometria, ressaltando as contribuições das civilizações antigas como egípcios e gregos e de matemáticos fundamentais, como Euclides, considerado o “pai da geometria”, e Gaspard Monge, que sistematizou a geometria descritiva. Essa contextualização histórica reforça que a geometria não é apenas um conjunto de regras, mas um saber construído ao longo do tempo, com impacto direto na ciência, na arte e na tecnologia. Outro ponto relevante é o papel do desenho infantil como forma inicial de expressão geométrica. Por meio do traçado de linhas, fguras e composições, a criança manifesta sua percepção do espaço e desenvolve habilidades simbólicas, fundamentais para o raciocínio lógico e para a expressão emocional. Essa prática contribui para um aprendizado holístico, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Conclui-se que a geometria, quando trabalhada de maneira signifcativa e contextualizada, é uma ferramenta indispensável para a educação infantil. Ela possibilita que a criança compreenda o mundo à sua volta, desenvolva autonomia intelectual e construa bases sólidas para aprendizagens futuras, tornando-se um elemento essencial para a formação integral desde os primeiros anos escolares

PALAVRAS-CHAVES: Geometria. Educação Infantil. Desenhos.Linhas. Rabiscos.

SUMMARY
From reading the book Weaving (2020), concepts such as zig-zag, tangency, and lines were explored, allowing children to establish connections between theory and practice through concrete experiences. These activities foster visual perception, motor coordination, and the organization of thought, essential elements for cognitive development. Furthermore, the research addresses the historical evolution of geometry, highlighting the contributions of ancient civilizations such as the Egyptians and Greeks, and of fundamental mathematicians like Euclid, considered the 'father of geometry,' and Gaspard Monge, who systematized descriptive geometry. This historical context reinforces that geometry is not just a set of rules, but a body of knowledge built over time, with a direct impact on science, art, and technology. Another relevant point is the role of children's drawing as an initial form of geometric expression. Through the tracing of lines, shapes, and compositions, the child expresses their perception of space and develops symbolic skills, which are fundamental for logical reasoning and emotional expression. This practice contributes to holistic learning, integrating cognitive, affective, and social aspects. It can be concluded that geometry, when taught in a meaningful and contextualized way, is an indispensable tool for early childhood education. It enables children to understand the world around them, develop intellectual autonomy, and build solid foundations for future learning, becoming an essential element for comprehensive development from the early school years.

KEYWORDS: Geometry. Early Childhood Education. Drawings. Lines. Scribbles.

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasce de uma inquietação vivenciada em sala de aula durante a leitura do livro Tecelagem (2020), escrito por Goya Lopes. A obra narra a produção de linhas em uma comunidade africana, trazendo elementos culturais e artísticos que despertaram curiosidade nas crianças. Após a leitura, em roda de conversa, surgiram comentários que revelaram conexões inesperadas com conceitos geométricos. Um deles chamou atenção: uma criança afrmou que “a linha estava fazendo um zig-zag” e, ao explicar, disse

que zig-zag “é quando vai para um canto e para outro”. Essa observação espontânea evidenciou indícios de abertura para o estudo da geometria, mostrando como a percepção infantil pode ser um ponto de partida para aprendizagens signi fcativas.
A partir desse diálogo, as pesquisas se aprofundaram e as crianças chegaram à conclusão de que “as linhas fazem o zig-zag e se encontram”, demonstrando compreensão inicial do conceito de tangência. Movimentos de linhas com diferentes formas efêmeras foram explorados em atividades práticas, e a cada vivência retornávamos aos conceitos já adquiridos, reforçando a ideia de que tudo está interligado. Não existe hierarquia entre os saberes, mas sim a importância de aprender e aplicar da melhor forma possível, respeitando o ritmo e a curiosidade da criança.
O conhecimento geométrico, por exemplo, possui uma função social imensa. Ele está presente na projeção de ruas que exigem uma pausa em rotatórias, na organização de espaços urbanos e até em paralelas ligadas por pontos de referência. A geometria vai muito além dos conceitos básicos que costumamos associar aos anos mais avançados de estudo. Desde o primeiro contato com algo que risque, os pontos e rabiscos representam etapas fundamentais do aprendizado geométrico, revelando que a construção do pensamento espacial começa cedo e de forma intuitiva.
Entretanto, a Matemática, em alguns momentos, é vista como uma vilã, por introduzir ao longo dos estudos situações que exigem compreensão de cálculos complexos, muitas vezes desconectados da realidade do estudante. Essa percepção se intensi fca quando falamos do eixo da Geometria, frequentemente considerado sem fnalidade prática. Para muitos, basta compreender formas simples em sua bidimensionalidade e, no máximo, na tridimensionalidade. Essa visão reducionista precisa ser questionada, pois limita a potência formativa da geometria. É necessário quali fcar os saberes sem hierarquizá-los, reconhecendo que cada conceito contribui para uma compreensão mais ampla do mundo.
Portanto, este artigo defende que a geometria deve ser abordada desde a educação infantil de maneira lúdica, contextualizada e signi fcativa. Ao partir de experiências concretas, como a leitura de um livro e a observação de padrões, é possível construir pontes entre a curiosidade infantil e conceitos matemáticos, promovendo um aprendizado que integra cultura, arte e ciência. Assim, a geometria deixa de ser um conteúdo isolado e passa a ser uma ferramenta para desenvolver pensamento crítico, criatividade e autonomia intelectual.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA GEOMETRIA
Para chegarmos à Matemática temos hoje uma vasta forma de se fazer presente, principalmente pelas tecnologias, tudo se surge de algo que deixa vestígios. Estes Vestígios fazem com que as gerações presentes e futuras busquem resultado ou compreensão do porquê que chegaram a esta conclusão numa exempli fcação os algoritmos 0 e 1, os BITS, o meio de comunicação que a máquina entre o pedido de quem estar operando e o sistema operacional devolve com a responsa solicitada.
O fato é que houve vestígios para chegarmos à evolução de hoje, em algumas situações utilizamos as mesmas formas dos antepassados, em busca de explicações os vestígios que são provas que podem esclarecer situações ou não como é caso dos egípcios que não se sabe como eles obtiveram resultados dentre eles as Pirâmides.

Uma origem empírica para a regra sobre o volume da pirâmide parece ser possível, mas não para o do tronco. Para esse, uma base teórica é mais provável; sugeriu-se que os egípcios tenham procedido nesse caso como nos do triângulo isósceles e do trapézio — podem, mentalmente, ter decomposto o tronco em paralelepípedos, prismas e pirâmides. Substituindo as pirâmides e prismas por blocos retangulares iguais, um agrupamento plausível dos blocos leva à fórmula egípcia. Por exemplo, poder-se-ia começar com uma pirâmide de base quadrada e com o vértice diretamente sobre um dos vértices da base. (BOYER, Carl B, pag. 34, 2012).

Os egípcios demonstram saberes especí fcos tecnicamente em construíram suas pirâmides com exatidão nos cálculos, pois estamos até hoje diante de uma

arquitetura visivelmente aos olhos do mundo possuindo uma base quadrada até os ângulos das faces triangulares.

Não haverá um aprofundamento sobre o contexto histórico da origem dos conceitos matemáticos usados até hoje com usamos um sistema sexagesimal (base 60), que é a razão pela qual ainda dividimos o círculo em 360 graus e o tempo em minutos e segundos, período este que retomemos a Babilônia, considerada por muitos pesquisadores pioneiros em diversos contextos utilizados até nos dias de hoje. (BOYER, Carl B, pag. 41, 2012).

Segundo Boyer e Merzbach (2018), ao longo do tempo, houve diversas alterações a respeito da importância da geometria sob a percepção dos estudiosos matemáticos. Enquanto na Grécia Clássica a geometria era considerada a disciplina máxima, após a queda do Império Romano se tornou irrelevante. No século XVIII, houve tentativas fracassadas de recondução da obra Os elementos, de Euclides, à sua antiga importância. No entanto, a retomada dos conceitos foi possível, mais tarde, a partir da introdução de novas possibilidades na área e do trabalho de diversos matemáticos. (Sousa, Alex Rodrigo dos, S. et al. História da Matemática. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo A, 2021.)
Fica evidente a resiliência deste eixo no estudo da Matemática e sua comunicabilidade com os demais saberes das diversas Ciências. A Geometria conduz sua história de maneira estratégica, sendo uma das mais antigas disciplinas matemáticas, e sua aplicação vai muito além dos cálculos e fguras abstratas. Ela é a base para a compreensão de espaços, formas e estruturas, sendo crucial em campos como arquitetura, engenharia, arte e até mesmo na natureza. Por exemplo, a simetria e os padrões geométricos são encontrados em plantas, animais e formações geológicas.
A magnitude explicável diante de uma razão, ou até mesmo nas simplicidades dos traçados de suas linhas, desperta curiosidade, indagações e projeções. A beleza e a arte da Geometria buscam tanto uma quietude natural do corpo físico do Homem quanto nas conexões “imaginárias e concretas”, “infnitas e fnitas” ou “invariáveis e variáveis”. Em síntese, a Razão é explicada por meio dos cálculos dimensionados nas áreas planas ou não do objeto geométrico.
Neste sentido, se faz necessário uma breve revisitação de alguns matemáticos que fzeram suas contribuições que possamos utilizar até hoje. Segundo os Sousa, Alex Rodrigo dos, S. et al. História da Matemática. (2021), demonstra em um dos seus capítulos do seu livro sobre pessoas que ajudaram compreender esse universo da geométrica com tamanha magnitude que é a Geometria. Ao citar,

Na obra de Monge, destaca-se o desenvolvimento da geometria descritiva, cujo objetivo é representar sobre um plano fguras espaciais, possibilitando a resolução de problemas de três dimensões (3D) em duas dimensões (2D). A ideia central do método é produzir uma representação no plano 2D de uma fgura 3D, de tal modo que permita interpretações geométricas que ofereçam soluções para problemas ligados à engenharia. (Sousa, Alex Rodrigo dos, S. et al. História da Matemática. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo A, 2021.)

Ao recorrer à obra de Monge, os autores possibilitam o manuseio de desenhos que têm uma representação bidimensional. Observamos que os desenhos das crianças seguem esse raciocínio, estando em um plano sem condições de análise mais consistente. Apesar disso, as leituras sobre os desenhos das crianças permitem o entendimento de um desenho 2D. No entanto, o percurso para analisar a estrutura de um desenho que contém elementos 3D, com detalhes que favorecem o aprendizado da criança, é mais complexo. Inserir possibilidades de cálculos dentro de situações-problema realmente ajuda a buscar resultados e a alimentar as respostas no desenho.

GEOMETRIA PROJETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

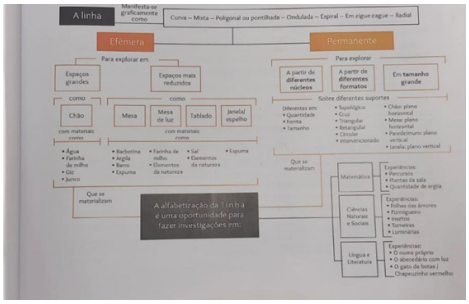
A Alejandra Dubovik, em seu livro A linha como linguagem (2020), vai permitir diversos contrassensos refexivos sobre a construção da concepção do desenho, mas, um elo geométrico que a ciência da Matemática oferece de melhor.
Já sabemos que desde a Educação Infantil, conceitos como a Geometria assu-

mem protagonismo, mesmo sem a importância conceitual. Com muito respeito ao saber do brincar e da arte, mas atividades realizadas pelos bebês e crianças partindo de pontos, linhas e rabiscos são vistos como desenhos, na perspectiva artística, embora, todo desenho tem seu fundamento da Geometria., assim como, para Smole (apud,2000), “que o desenho é para a criança, em especial a de início de alfabetização, uma ferramenta importante para que ela possa se expressar e demonstrar seu pensamento”. É com este entendimento como aos demais a fundamentação de garantir a importância em adentrar numa concepção que Geometria desenvolve diversas linguagens do saber, partindo do pressuposto tangencial, ou seja, uma linguagem poderosa que pode ser aplicada em diversas áreas.

Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer, o que signifca uma intensa atividade interna, incalculável por nós adultos. É um prazer autogerado, diferente do prazer sentido pela obtenção de alimento, de calor, de carinho. A autoria da magia depende exclusivamente da criança. Derdyk (apud,1989, p. 56)

Os autores Smole; MUNIZ, Cristiano Alberto (2013), foram muito sábios ao recorrerem a Derdyk, pois ao utilizar o lápis que escorrega pelo papel, as linhas surgem como resultado de um movimento fuido e contínuo. Processo este natural. A interrupção desse movimento, quando a mão para, faz com que as linhas desapareçam, destacando a efemeridade e a transitoriedade do ato de desenhar. Aqui se faz necessário análise sobre o desenvolvimento de raciocínio que Dubovik conduziu ao evocar a Linha como linguagem.

Figura 1



Diante da análise do fuxo do organograma, fca claro que a professora utilizou, em sua pesquisa, o ponto de partida da linha. A linha nasce a partir de um ponto, que pode ser uma tangência ou um vértice. A linha, seja simples ou complexa, fechada ou aberta, ao utilizar o suporte da régua, torna-se uma reta que pode ter impactos dependendo do eixo de partida, se é infnito.

Na educação infantil, bebês e crianças produzem narrativas geométricas. Partindo desse pressuposto, podemos nos deparar com conceitos da geometria projetiva de Désargues, que baseou suas fundamentações nas artes do renascimento, para tal fundamentação a autora Cristiane da Silva et al. (2020, p. 175) afrma que essas contribuições favorecidas de acordo a biografa de Jean Victor Poncelet.

Segundo Smole; Muniz, Cristiano Alberto (2013), a criança é a criadora e responsável por cada linha traçada, cada forma desenhada. Esse processo de criação é uma expressão pura de sua imaginação. A importância do desenho na infância nos lembra de valorizar o ato de desenhar como uma experiência sensorial e criativa única. Para as crianças, desenhar é mais do que apenas traçar linhas no papel; é uma forma de expressão que envolve diversos sentimentos, como prazer e autoria. Além disso, o desenho contribui signifcativamente para o desenvolvimento cognitivo e emocional, permitindo que as crianças explorem e expressem suas ideias e emoções de maneira livre e espontânea.

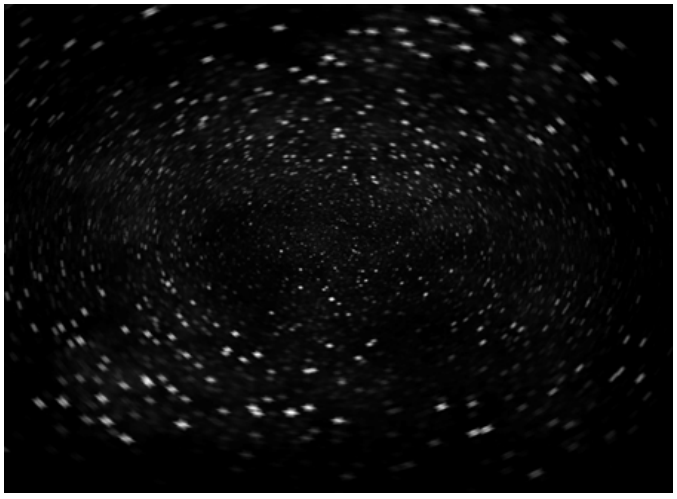
Todavia, Dubovik e Cippitelli (2020, p. 16) oferecem a seguinte contribuição: “Os rabiscos básicos constituem os alicerces da arte e sua importância reside no fato de que permitem uma descrição detalhada e global do trabalho das crianças pequenas”. A autora conduz diversas indagações, incluindo a compreensão e valoração dos primeiros desenhos, ou melhor, rabiscos, e fundamenta que “os rabiscos incluem todos os traços realizados mediante movimento espontâneo”. Ao inserirmos esses rabiscos no contexto da geometria, podemos afrmar que eles se assemelham muito ao espaço.

Figura 2: “Desenhos no céu”



Será que estamos adentrando na geometria analítica espacial, com ou sem coordenadas, diferenciando entre os conceitos geométricos de Euclides e Desargues? Podemos falar de diversos assuntos e colocar as crianças em vivências de exploração espacial, desconstruindo concepções. Por exemplo, o formato da estrela utiliza duas formas triangulares em sua bidimensionalidade para dar um aspecto tridimensional. Ao rabiscar, a criança expressa que é uma estrela. Do ponto de vista técnico, pode afrmar-se que é uma estrela, pois a estrela não tem um formato específco como a forma triangular, que contém três vértices e três arestas, sem curvamento, como imaginamos.

Figura 3: “Estrelas e o Cotidiano”



Portanto, as crianças podem ser compreendidas como cientistas no sentido pleno do termo, uma vez que investigam, formulam hipóteses, testam possibilidades e constroem conhecimentos a partir das experiências que vivenciam. Para que esse potencial se manifeste, é fundamental que o adulto desenvolva um olhar sensível e uma escuta aguçada, capazes de reconhecer as múltiplas linguagens que as crianças utilizam para compreender o mundo. Nesse processo, elas buscam resolver situações por meio de diferentes saberes corporais, verbais, visuais e simbólicos e a Geometria se insere naturalmente nesse movimento investigativo, como uma linguagem que estrutura o pensamento e a ação.

Ao observar atentamente os processos iniciais de leitura e escrita, percebe-se que o pensamento geométrico está intrinsecamente presente nessas aprendizagens, ainda que nem sempre seja reconhecido como tal. Existe uma grande valoração social e pedagógica em torno do momento em que a criança aprende a ler e escrever; entretanto, pouco se discute sobre os elementos geométricos que sustentam esse processo. Os traços necessários para compor as letras bastão, por exemplo, são conduzidos majoritariamente no sentido de retas e segmentos de linhas simples, fundamentais para a construção do “desenho da letra”. Já na escrita cursiva, evidencia-se com maior clareza o movimento contínuo das linhas, ora abertas, ora fechadas, revelando curvas, inclinações, conexões e fuidez, ou seja, a escrita se constitui em um movimento essencialmente geométrico.

Essa compreensão amplia a noção de que a Geometria não se restringe à nomeação de formas ou ao trabalho com fguras prontas, mas se manifesta como linguagem estruturante do pensamento humano. Nesse sentido, Dubovik e Cippiteli (2020) reforçam que o contato das crianças com diferentes materiais, superfícies e ferramentas possibilita experiências investigativas profundas com a linha, o espaço e o movimento. Segundo as autoras, “o uso de diversos materiais e ferramentas para garantir a linha tem, como resultado, representações não fgurativas, desenhos que as crianças pensam, criam, constroem, pelos quais fazem pesquisas sobre a matéria e fortalecem a noção da linha como linguagem” (DUBOVIK; CIPPITELI, 2020, p. 47).

Essa afrmação revela a potência do processo criativo infantil, no qual a linha deixa de ser compreendida apenas como traço gráfco e passa a assumir o papel de mediadora de sentidos, descobertas e investigações. Ao desenhar, riscar, contornar, sobrepor e entrelaçar linhas,

a criança pesquisa as propriedades dos materiais, explora gestos, observa efeitos e constrói conhecimentos sobre o espaço, o movimento e a forma. Como defendem Dubovik e Cippiteli (2020), essas experiências fortalecem a linha como linguagem expressiva e cognitiva, possibilitando que a criança se aproprie do pensamento geométrico de maneira signi f cativa e integrada ao seu desenvolvimento.

Desse modo, reconhecer a criança como sujeito ativo do conhecimento implica valorizar essas manifestações iniciais e compreender que o pensamento geométrico se constrói desde cedo, atravessando o corpo, o gesto, o desenho, a escrita e o brincar. A Geometria, portanto, não deve ser apresentada como um conteúdo distante ou abstrato, mas como uma dimensão viva do cotidiano infantil, que se constrói nas experiências sensíveis e nas múltiplas linguagens que as crianças mobilizam para ler e interpretar o mundo.

Nesse contexto, as crianças podem ser compreendidas como verdadeiros engenheiros de saberes também no campo da Educação Matemática, uma vez que constroem conceitos a partir da curiosidade, da experimentação e da observação atenta do mundo à sua volta. Ao explorar materiais, gestos, movimentos e espaços, a criança investiga relações matemáticas de forma intuitiva, especialmente aquelas vinculadas à Geometria, como forma, linha, direção, continuidade, contorno e espaço. Essas experiências, longe de se limitarem à execução de atividades, con f guram processos de ressigni f cação do conhecimento matemático, quando o professor assume uma postura investigativa e mediadora.

Ao assumir o papel de pesquisador da prática docente, o professor amplia as "possibilidades de manipulação", conforme a f rmam Dubovik e Cippiteli (2020), criando contextos favoráveis para que a criança explore conceitos geométricos de maneira sensível e signi f cativa. A manipulação intencional de materiais possibilita que a criança experimente, compare, trace caminhos, perceba limites e relações espaciais, estabelecendo bases sólidas para o pensamento geométrico. Desse modo, a Geometria emerge como linguagem expressiva, construída por meio do corpo, do gesto e do brincar, antes mesmo da formalização de conceitos.

As autoras chamam a atenção para os chamados "intocáveis", problematizando práticas escolares que restringem o contato da criança com determinados materiais e experiências. No âmbito da Educação Matemática, essa interdição compromete a construção do pensamento espacial, uma vez que tocar, pegar, movimentar, montar e desmontar são ações essenciais para a compreensão das relações geométricas. A sensibilidade infantil, profundamente ligada à exploração sensorial, é elemento central na aprendizagem matemática, pois é por meio do corpo que a criança percebe formas, dimensões, simetrias e trajetórias.

Nessa perspectiva, o brincar assume papel central na aprendizagem da Geometria, pois permite que a criança experimente conceitos matemáticos em situações concretas e signi f cativas. Conforme defendem Dubovik e Cippiteli (2020), o brincar intencional sustenta processos investigativos nos quais a criança cria, observa, compara e transforma, construindo saberes matemáticos por meio de múltiplas linguagens. A linha, por exemplo, deixa de ser apenas um traço grá f co para se constituir como linguagem geométrica, mediadora entre pensamento, ação e representação.

Preparar contextos para a Educação Matemática exige, portanto, atenção cuidadosa aos espaços e aos materiais disponíveis. Segundo Dubovik e Cippiteli (2020, p. 57), os contextos devem ser "distendidos, sem interrupções nem interferências", oferecendo materiais variados, versáteis, manejáveis e seguros, de modo que as crianças possam sustentar explorações prolongadas. Esses ambientes favorecem investigações geométricas que envolvem traçados livres, percursos, sobreposições, construção de formas e observação das transformações espaciais, respeitando o tempo e o ritmo da aprendizagem infantil.

Cabe ao professor criar condições para que essas experiências matemáticas sejam ricas, abertas à pesquisa e permeadas pela sensibilidade estética. Nos contextos de aprendizagem mediados pela estética, o ato de pegar, mover, observar e reorganizar materiais torna-se elemento central para a construção do pensamento geométrico. O ver, conforme destacam as autoras, desperta en-

cantamento e amplia possibilidades para o brincar, abrindo espaço para questionamentos fundamentais da Educação Matemática: como a forma se constrói? Como a linha se transforma em figura? Como o espaço é ocupado e ressignificado?
Dessa forma, integrar o brincar à Geometria desde a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental significa reconhecer a criança como sujeito capaz de investigar conceitos matemáticos de maneira ativa e criativa. Ao problematizar o que brincar, como brincar e qual brincar garantir, o educador reafirma a Geometria como conhecimento vivo, construído no corpo, no gesto e na experiência, assegurando uma aprendizagem matemática significativa, investigativa e respeitosa com a infância
Ao destrinchar cada uma dessas questões, temos:

- O que é brincar? Refere-se às materialidades que propõem significados e oferecem um repertório brincante. Os objetos e materiais disponibilizados não são neutros; eles carregam potencialidades que instigam a imaginação e a criação.
- Como brincar? Aqui emergem as estratégias que bebês e crianças produzirão diante dos materiais oferecidos. O exercício da observação deve ocorrer de maneira natural, sendo que, muitas vezes, o professor precisa estar inserido nessas brincadeiras, brincando junto, para compreender as intenções e ampliar as possibilidades de exploração.
- Quando brincar? frequentemente limitados a trinta minutos para cada vivência. Tal organização desconsidera o ritmo próprio da criança e interrompe o ápice do brincar em função de uma programação que atende à temporalidade do adulto, e não às necessidades do desenvolvimento infantil. De acordo com Brougère (1998), o brincar constitui uma atividade cultural fundamental, que envolve tempo, espaço e significado; quando interrompido ou controlado excessivamente, perde sua potência formativa e expressiva.

Nessa perspectiva, o brincar deve ser compreendido como dimensão central do desenvolvimento humano, e não como atividade acessória. Vygotsky (2007) afirma que é por meio do brincar que a criança amplia suas possibilidades de ação, desenvolve funções psicológicas superiores e internaliza normas sociais. A fragmentação do tempo escolar compromete esse processo, pois impede a continuidade e a profundidade das experiências lúdicas necessárias à construção do pensamento, da linguagem e da autonomia.
Observa-se, ainda, uma concepção equivocada sobre as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente do 4º e 5º ano, que passam a ser tratadas como adolescentes em função de características corporais ou de exigências curriculares. No entanto, conforme aponta Wallon (2007), o desenvolvimento infantil não ocorre de forma linear nem exclusivamente biológica, sendo indissociável dos aspectos emocionais, sociais e psicológicos. Assim, reduzir o espaço do brincar com base apenas na idade cronológica ou na aparência física ignora a complexidade do desenvolvimento humano.
Para Kishimoto (2010), o brincar constitui um direito da criança e um recurso pedagógico essencial que deve permear toda a infância, inclusive nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O lúdico favorece a aprendizagem significativa, a expressão emocional e a construção das relações sociais, sendo inadequado restringi-lo apenas à educação infantil. Nessa mesma direção, Sarmento (2005) destaca que a infância possui uma cultura própria e que a escola deve respeitar os modos de ser e viver das crianças, reconhecendo o brincar como elemento estruturante dessa cultura.
Portanto, torna-se necessário adotar uma abordagem biopsicológica do desenvolvimento, que considere a criança em sua totalidade e assegure o brincar como prática contínua até o término da infância. Garantir espaços, tempos e propostas lúdicas significativas não se configura apenas como escolha metodológica, mas como compromisso ético e pedagógico com o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus direitos, ritmos e necessidades. Qual é o brincar? Essa questão se aproxima de "Como brincar?", pois são as próprias crianças que definem suas brincadeiras. O protagonismo infantil se manifesta na escolha, na invenção e na ressignificação

das experiências.
Ao mencionar a linha do tempo, destacamos sua natureza progressiva, irrevogável e irretroativa, características que justificam sua denominação como “linha” e não “reta”. Essa reflexão abre espaço para integrar conceitos geométricos à Educação Infantil, consolidando um pilar que deve ser concretizado por meio de uma tangência entre linhas de saberes e um ponto de partida essencial: a observação.
Assim, compreender o brincar como linguagem estética e investigativa exige romper com práticas engessadas e reconhecer que cada gesto, cada toque e cada escolha da criança são atos de pesquisa e criação.
Portanto, cabe ao professor assumir uma postura mediadora e investigativa, garantindo tempos, espaços e materialidades que favoreçam a experiência plena do brincar.

CONCLUSÃO

No contexto escolar contemporâneo, torna-se imprescindível refletir sobre as práticas pedagógicas que orientam a organização do tempo, do espaço e das experiências de aprendizagem destinadas às crianças. Embora avanços tenham sido conquistados no reconhecimento da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano, ainda persistem concepções e estruturas escolares que limitam o brincar e a experimentação, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas limitações impactam diretamente não apenas o desenvolvimento integral da criança, mas também a forma como áreas do conhecimento, como a Matemática, são vivenciadas e significadas no cotidiano escolar. A partir dessa compreensão, observa-se que quando as crianças do 4º e 5º ano têm o brincar progressivamente reduzido ou restrito, ocorre também um agravamento no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, realidade que se perpetua há décadas. Tal cenário está fortemente associado à insuficiência de formação continuada dos profissionais da educação e à manutenção de abordagens pedagógicas que fragmentam o conhecimento, afastando-o das experiências sensíveis, investigativas e lúdicas próprias da infância.
Além disso, à persistência de uma concepção fragmentada e conteudista da disciplina, que desconsidera a ludicidade, a observação e a experimentação como estratégias legítimas de aprendizagem. A Matemática, especialmente a Geometria, passa a ser apresentada de forma abstrata e dissociada do cotidiano, sendo comumente percebida como uma “vilã” no currículo escolar.
Entretanto, quando a Matemática é abordada com leveza, sensibilidade pedagógica e conexão com o mundo vivido, revela-se profundamente integrada à experiência humana. A observação das fases da lua, por exemplo, permite explorar conceitos como forma circular e circunferência; os raios podem ser compreendidos a partir dos deslocamentos e movimentos lunares, formando novos desenhos ao longo do tempo. De modo semelhante, as linhas e curvas se manifestam de forma expressiva nas fisionomias humanas, nas projeções das sombras, nas ruas em formato de rotatória e nas organizações espaciais da cidade. A Geometria, nesse sentido, deixa de ser um conteúdo isolado e passa a se configurar como leitura do mundo.
Ainda que frequentemente estigmatizada, a Geometria constitui a base da compreensão espacial e estrutural da realidade. Muito antes do surgimento da escrita formal, os números e os desenhos já eram utilizados para registrar, organizar e garantir a continuidade da história humana. As formas geométricas, os traçados e as proporções sempre estiveram presentes nas produções culturais, arquitetônicas e simbólicas das sociedades. Dessa forma, a aprendizagem geométrica não deve ser entendida como complexa ou inacessível, mas como premissa fundamental da formação humana.
A criança não é incapaz de vivenciar esses movimentos geométricos; ao contrário, o corpo humano é, em si, uma expressão geométrica. Linhas, curvas e formas compõem a estrutura corporal, os tecidos, os órgãos e suas conexões, organizadas em relações de equilíbrio, tangência e funcionalidade. Assim, respeitar os limites do desenvolvimento infantil não implica restringir experiências, mas assegurar equilíbrio entre desafio e possibilidade, promovendo aprendizagens significativas.
Nesse cenário, torna-se imprescindível assumir um posicionamento firme em

defesa do direito da criança à aprendizagem em todas as áreas e eixos do conhecimento desde os primeiros anos de escolarização. Não se trata de subestimá-la, mas de oferecer condições concretas para avanços progressivos em seu processo educativo. A Matemática, em sua totalidade envolvendo espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação e sistemas de números e operações constitui uma das ciências mais encantadoras, não apenas sob o aspecto filosófico, mas também por sua funcionalidade social na vida cotidiana. Portanto, a Geometria deve ser oportunizada desde a Educação Infantil, não com o objetivo restrito de diferenciar formas geométricas, mas de permitir que bebês e crianças assumam o papel de "pequenos cientistas". Questionamentos como "qual é a forma geométrica do sol?", "por que as estrelas iluminam dependendo da posição?", estimulam a curiosidade, o pensamento investigativo e a construção do conhecimento. Antes da introdução formal dos sólidos geométricos, é fundamental que as crianças explorem movimentos com linhas por meio de rabiscos, pontilhados, entrelaçamentos e trajetórias, experiências que desenvolvem noções de direção, continuidade, encontro e tangência.

Essas vivências preparam o terreno para a compreensão de conceitos mais complexos, respeitando o processo de construção do pensamento geométrico e assegurando uma aprendizagem significativa e progressiva. Assim, a Geometria deve ser trabalhada de forma problematizadora, investigativa e sensível, alicerçada desde a Educação Infantil, em busca constante de novos "porquês", reafirmando o brincar como eixo estruturante do conhecimento matemático e do desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIA

BOYER, Carl B. História da matemática. São Paulo: Editora Blucher, 2012. E-book. ISBN 9788521216117. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788521216117/. Acesso em: 27 abr. 2025.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. A linguagem: repertório do visível. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

SCHAPPO, Marcelo G. Astronomia: os astros, a ciência, a vida cotidiana. São Paulo: Editora Contexto, 2022. ISBN 9786555411775. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555411775/. Acesso em: 27 abr. 2025.

SMOLE, Katia Stocco; MUNIZ, Cristiano Alberto (Orgs.). Reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUSA, Alex Rodrigo dos S.; MACHADO, Celso P.; SILVA, Cristiane da; et al. História da Matemática. Porto Alegre: SAGAH, 2021. ISBN 9786556902302. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556902302/. Acesso em: 26 abr. 2025.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

GLÍCIA SILVA DE MOURA

RESUMO
A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão deve considerar as diferenças e necessidades de todos os alunos, garantindo que cada estudante tenha oportunidade de demonstrar o que aprendeu de acordo com suas capacidades buscando acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma contínua, respeitando suas particularidades, ritmos e estilos de aprendizagem, devendo ser flexível, adaptada, contínua e centrada no desenvolvimento do aluno, respeitando suas necessidades e garantindo oportunidades reais de aprendizagem, de forma inclusiva, contínua e adaptada às necessidades do estudante, considerando suas potencialidades, dificuldades e ritmo de aprendizagem. Ela não deve focar apenas nas limitações do aluno, mas principalmente no desenvolvimento e progresso, e não priorizar apenas provas, prioriza-se uma avaliação formativa, que observa o processo de aprendizagem e valoriza os avanços individuais. Para estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, podem ser utilizadas adaptações, como instrumentos diferenciados, mais tempo para realização das atividades e apoio de recursos pedagógicos, avaliar, nesse contexto, é reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola e promover condições para que todos os estudantes desenvolvam seu potencial, dessa forma, a avaliação torna-se um instrumento para promover a aprendizagem, a participação e a inclusão de todos no ambiente escolar. A aprendizagem acontece quando a escola oferece condições adequadas, respeito às diferenças e práticas pedagógicas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, educação inclusiva

INTRODUÇÃO

Atualmente, ainda são excluídos crianças e jovens com necessidades especiais o que abrange as pessoas com limitação cognitiva, cegos, surdos, mudos, surdos-mudos, os paraplégicos nas escolas, entre outras pessoas com outras condições limitantes do aprendizado.

A legislação educacional brasileira passou a assegurar constitucionalmente, na década de 1990, o atendimento aos PNEE nas redes regulares de ensino, conforme o artigo 58, capítulo V, da Lei n.9394/96 a LDB. Segundo essa lei, a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo este ensino ofertado a partir da Educação Infantil (Brasil, 1996).

De acordo com o artigo 59 da LDB, os sistemas de ensino devem assegurar aos PNEE, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e organizacionais específicos para atender às suas necessidades. Somente quando não for possível a integração desses alunos às classes comuns do ensino regular poderá ser criadas classes específicas para recebê-los. Ao lado disso, os sistemas de ensino devem promover especialização adequada aos professores de classes especiais e de classes regulares que atendam a esses alunos todos os benefícios sociais adotados para o ensino regular (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE/01) estabelece 27 metas que abordam questões referentes aos planos de desenvolvimento de programas educacionais e a qualificação dos profissionais em exercício. Todos os dispositivos possuem em comum a necessidade da construção de um sistema de ensino que se adapte às necessidades de cada aluno, e que possa garantir acesso ao saber sistematizado e a socialização do indivíduo (BRASIL, 2001).

Utilizar os resultados de aprendizagem e o clima escolar para pautar as discussões coletivas, garantindo que a formação tenha um impacto direto na melhoria do ensino e no engajamento dos alunos.

A educação inclusiva exige que o professor utilize instrumentos avaliativos diversificados, como observação, portfólios, registros descritivos, atividades práticas, trabalhos em grupo e autoavaliação. Essas estratégias permitem compreender de forma mais ampla o processo de aprendizagem do estudante, valorizando suas habilidades e respeitando suas particularidades.

Além disso, em muitos casos, é necessá-

rio realizar adaptações avaliativas, como ampliação do tempo para realização das atividades, utilização de recursos visuais, avaliações orais ou provas adaptadas. Essas adaptações não representam uma facilitação do processo avaliativo, mas sim uma forma de garantir equidade e possibilitar que todos os estudantes demonstrem seus conhecimentos de acordo com suas condições e necessidades. Portanto, a avaliação no contexto da inclusão deve ser compreendida como um instrumento fundamental para promover uma educação mais justa e democrática. Ao considerar as singularidades de cada aluno e valorizar seus avanços ao longo do processo educativo, a avaliação contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas que favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, avaliar o aluno de inclusão significa valorizar seu processo de aprendizagem, respeitar suas diferenças e garantir oportunidades justas para que ele demonstre o que aprendeu.

Incentivar que os professores busquem novas metodologias e se sintam seguros para inovar. O coordenador deve atuar como um facilitador, fornecendo materiais, referências teóricas e apoio pedagógico para que o professor seja protagonista de seu próprio desenvolvimento.

OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO

Os desafios qualitativos se referem à inadequação das práticas pedagógicas das escolas comuns que se pretendem se tornar inclusivas. A solução seria trabalhar os princípios de singularidades (cada aluno é único); inteligências múltiplas (estimular e utilizar o cérebro inteiro de cada aluno); estilo de aprendizagem (atingir o modo como cada aluno aprende melhor); avaliação da aprendizagem (comparar a avaliação de um aluno com as outras avaliações dele, e não de outros alunos); inclusive (avaliar para incluir o aluno); e coerência (toda a escola precisa adotar atitudes inclusivas). Todos os servidores precisam ser capacitados periodicamente (ALONSO, 2013).

Como diz Luckesi (2011, p.28) “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” Nessa abordagem o educando é visto como ser ativo e dinâmico, participante da construção de seu próprio conhecimento, ou seja, educar é formar e aprender além de construir o próprio saber, no qual a avaliação contempla dimensões, e não se reduz apenas em atribuir notas.

A AVALIAÇÃO ENQUANTO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

É um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos, respeitando as características individuais e o ambiente em que o educando vive. A avaliação deve ser integral, considerando o aluno como um ser total e integrado e não de forma fragmentada. O aluno aprende quando consegue ultrapassar conflitos. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. (LUCKESI, 2011, p.39).

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2011, p.172)

As avaliações devem servir para diagnosticar o andamento do processo educativo, indicando avanços, sucessos, erros e, a partir desses indicadores, começam as buscas por soluções para que, enfim a escola cumpra seu dever com a sociedade.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em 2002 produziu um documento que recebeu o nome de “Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldade Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas” nele há um tópico sobre do atendimento aos alunos com NEEs em classes comuns.

Cita-se que é necessário que a escola preveja: professores capacitados e quando necessário, professor especializado; distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais em diferentes classes, de modo a se beneficiarem das diferenças e que ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, considerando os princípios da educa-

ção para a diversidade; flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos; metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, bem como processos de avaliação contextualizada que envolvem todas as variáveis intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem.
O professor tem papel fundamental na aprendizagem, mediando o conhecimento e oferecendo apoio. Em muitos casos há também o atendimento educacional especializado, que auxilia o aluno a desenvolver habilidades e superar dificuldades relacionadas a condições como Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista ou Deficiência Visual.
O convívio com colegas é essencial. A interação promove troca de experiências, desenvolvimento social e construção do conhecimento, contribuindo para a inclusão e para o desenvolvimento integral do estudante.
Desenvolver a capacidade de observação de modo a perceber com clareza os indicadores de um comportamento inadaptado; estruturar o ambiente para envolver e motivar os alunos; envolvendo alunos para serem auxiliares do dia e fazendo serviços de monitoria, de forma que seja colaboradores e corresponsáveis pelas atividades desenvolvidas em sala e uma avaliação funcional com pais, estudantes e outros profissionais, para os quais serão questionados os aspectos de ambiente físico, interações sociais, ambiente educacional e fatores não acadêmicos.
O documento traz também passos para o planejamento de um programa de inclusão, como: identificação dos membros necessários da equipe educacional, identificação das habilidades, competências e das necessidades educacionais especiais do aluno; identificação de suportes e serviços necessários, análise descritiva do programa educacional desse alunado, identificação e descrição de prováveis classes onde ele possa melhor se beneficiar, desenvolvimento de um programa de atividades que contemple o período de adaptação, estabelecimento do sistema de apoio necessário, oferta de apoio técnico ao desenvolvimento do programa e capacitação dos professores quanto às necessidades educacionais em sala de aula, envolvimento contínuo dos pais no programa escolar e acompanhamento do progresso do aluno e sua modificação, sempre que necessário.
Há um conjunto de crianças, adolescentes e/ou adultos cujas características, capacidades e necessidades, obrigam muitas vezes a que a escola e a sociedade se organizem no sentido de melhor poderem elaborar respostas educativas eficazes, ou de qualquer outra ordem, que façam com que eles venham a experimentar sucesso.
Estes indivíduos designam-se de indivíduos com necessidades especiais. As necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um indivíduo em atingir o seu potencial máximo.

O QUE SÃO NECESSIDADES EDUCACIONAIS?
A expressão “necessidades educacional” especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).
O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional, deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc., para referirem-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização.
É uma forma de reconhecer que muitos alunos, tenham ou não deficiências ou superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (MENEZES, 2001)
O que se pretende resgatar com essa expressão é o seu caráter de funcionalidade, ou seja, o que qualquer aluno pode requerer do sistema educativo quando frequenta a escola. Isso requer uma análise que busque verificar o que ocorre

quando se transforma as necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais. Com frequência, necessitar de atenção especial na escola pode repercutir no risco de tornar-se um aluno com necessidades especiais. Não trata de mero jogo de palavras ou de conceitos.
Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais.
Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo.
Não se nega o risco da discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial. Em situação extrema, a diferença pode conduzir à exclusão.

SERVIÇOS EDUCACIONAIS SÃO NECESSÁRIOS

Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados quando necessários, não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar à atenção à diversidade e manter a ação maiores ou menos acentuadas dificuldades para aprender. Cada aluno aprende em um tempo diferente. Por isso, é importante respeitar o ritmo individual, valorizando avanços e incentivando a autonomia. O aluno com inclusão aprende quando a escola promove acessibilidade, adaptações pedagógicas, apoio especializado e um ambiente acolhedor, garantindo a participação e o desenvolvimento de todos.
Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno com necessidades especiais aquele que "... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.
A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a: alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, alunos com condutas típicas (problemas de conduta), alunos com superdotação.
A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado "movimento pela inclusão" e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado "Declaração de Salamanca" e na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais.

DECLARACÃO DE SALAMANCA

A Declaração de Salamanca, portanto, estabeleceu uma nova concepção, extremamente abrangente, de "necessidades educacionais especiais" que provoca a aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, "necessidades educacionais especiais". Dessa forma, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos os alunos, por mais especial que este possa ser ou estar. (MENEZES, 2001).

OS PCNS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orientam a respeito de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Para isso, estabeleceu um material didático-pedagógico intitulado "Adaptações Curriculares" que insere na concepção da escola inclusiva defendida na Declaração de Salamanca.
Acredita-se que os olhares estão voltados a atenção a diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressu-

posto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidade particulares de aprendizagem dos alunos.
Consideram que à atenção a diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas também, seus interesses e motivações.
A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso á escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização.
A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.
A avaliação da aprendizagem é um dos pilares do processo educativo, pois orienta as práticas pedagógicas e possibilita acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. No contexto da educação inclusiva, essa avaliação assume um papel ainda mais relevante, pois precisa considerar a diversidade de ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem presentes na sala de aula. A partir da consolidação de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a escola brasileira passou a reafirmar o compromisso com o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
A avaliação pode ser realizada por meio da observação diária do professor, analisando a participação do aluno nas atividades, sua interação com os colegas, o interesse pelo conteúdo e o esforço demonstrado durante as tarefas.
Além disso, é importante utilizar diversos instrumentos de avaliação, como portfólios, registros de atividades, trabalhos em grupo, produções individuais e avaliações orais. Esses instrumentos permitem compreender melhor o desenvolvimento do estudante e suas formas de aprendizagem.
Outro aspecto fundamental é a adaptação das atividades e das avaliações. O professor pode modificar a forma de apresentação das questões, utilizar recursos visuais, oferecer mais tempo para realização das tarefas ou permitir diferentes formas de resposta, como desenhos, explicações orais ou atividades práticas.
Também é importante contar com o apoio do Atendimento Educacional Especializado, que auxilia na elaboração de estratégias e recursos pedagógicos.
Este artigo discute os fundamentos, desafios e estratégias da avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão, destacando a importância de práticas avaliativas flexíveis, formativas e equitativas.
As necessidades educacionais especiais são necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. As necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem em decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos, crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas, crianças com deficiências e superdotadas, crianças trabalhadoras ou quem vivem nas ruas, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.
Historicamente, a avaliação escolar esteve associada a práticas classificatórias, centradas em provas padronizadas e na atribuição de notas. Esse modelo, muitas vezes, desconsidera as singularidades dos estudantes e reforça processos de exclusão.
Na perspectiva inclusiva, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo, diagnóstico e formativo. Isso significa que ela não se limita à verificação de resultados, mas acompanha o percurso de aprendizagem, identificando avanços, dificuldades e necessidades de intervenção pedagógica.
A avaliação formativa, valoriza o progresso individual, considera o ponto de partida do estudante, orienta o planejamento do professor, favorece a autorregulação

da aprendizagem.
A avaliação no contexto da inclusão deve estar fundamentada em alguns princípios essenciais:
1. Equidade
Equidade não significa tratar todos da mesma forma, mas oferecer condições diferenciadas para que todos possam aprender. Isso pode implicar adaptações de instrumentos avaliativos, tempo ampliado para realização de atividades, uso de recursos visuais ou tecnológicos, entre outros.
2. Flexibilidade
A flexibilidade envolve a diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação, como: Portfólios, observação sistemática, autoavaliação, Trabalhos em grupo, avaliações orais, registros descritivos.
3. Acessibilidade
A avaliação deve ser acessível em termos físicos, comunicacionais e pedagógicos. Isso inclui a utilização de tecnologias assistivas, linguagem clara, recursos visuais e estratégias alternativas de expressão do conhecimento.
4. Individualização
Cada estudante apresenta um perfil único de aprendizagem. No caso de alunos público-alvo da Educação Especial, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) podem orientar adaptações curriculares e avaliativas adequadas.
Apesar dos avanços legais e teóricos, a prática avaliativa inclusiva enfrenta desafios significativos:
Formação insuficiente de professores para lidar com a diversidade, resistência a mudanças em modelos tradicionais de avaliação, falta de recursos pedagógicos e tecnológicos, turmas numerosas, pressões por resultados padronizados.
Superar esses desafios exige investimento em formação continuada, trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora e profissionais do AEE, além de uma cultura escolar comprometida com a inclusão. Algumas delas: estratégias Pedagógicas para uma avaliação inclusiva, algumas estratégias podem contribuir para uma avaliação mais inclusiva: Definir objetivos claros e adaptáveis, utilizar critérios de avaliação diversificados, valorizar diferentes formas de expressão (oral, escrita, artística, digital), registrar progressos individuais, oferecer feedback construtivo e contínuo, envolver a família no processo educativo.
5. Avaliação qualitativa
Na Educação Especial, valoriza-se mais o processo e o progresso do aluno do que apenas a nota final. Objetivo da avaliação: acompanhar o desenvolvimento do estudante, identificar dificuldades e potencialidades, planejar intervenções pedagógicas adequadas, promover a inclusão e aprendizagem significativa.
O feedback, especialmente, desempenha papel central, pois orienta o estudante sobre seus avanços e aponta caminhos para superação de dificuldades.
A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão deve romper com práticas excludentes e classificatórias, assumindo um caráter diagnóstico, formativo e emancipador. Avaliar, nesse contexto, é reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola e promover condições para que todos os estudantes desenvolvam seu potencial, assumindo um caráter diagnóstico, formativo e processual. A avaliação diagnóstica permite identificar os conhecimentos prévios e as necessidades específicas dos estudantes, contribuindo para o planejamento de estratégias pedagógicas adequadas. Já a avaliação formativa ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor acompanhar o progresso do aluno e ajustar suas práticas pedagógicas quando necessário.
Assim, a avaliação inclusiva não é apenas uma adaptação técnica, mas uma postura ética e pedagógica que reafirma o direito à educação de qualidade para todos. É por meio dela que a escola pode garantir não apenas o acesso, mas também a aprendizagem significativa e a participação plena de cada estudante no processo educativo, quais são suas dificuldades e quais estratégias podem favorecer seu desenvolvimento. Esse processo deve ser amplo, individualizado e contínuo, considerando as características da criança e seu contexto escolar e familiar.
Avaliar uma criança no contexto da educação inclusiva não é sobre medir o quanto ela se "ajusta" ao padrão, mas sim entender quais barreiras estão impedindo o seu desenvolvimento e como a escola pode removê-las, hoje a forma como as palavras “menor” e “criança” são utilizadas na sociedade e nas instituições

revela desigualdades raciais históricas. No contexto apresentado por Daniel Teixeira, o termo “criança” costuma ser associado à inocência, proteção e cuidado, sendo frequentemente utilizado quando se trata de crianças brancas. Já o termo “menor” muitas vezes aparece ligado à criminalização e à ideia de perigo, sendo usados com mais frequência para se referir a crianças e adolescentes negros e pobres. Essa diferença de linguagem reflete um processo de racismo estrutural, em que determinados grupos sociais são vistos e tratados de maneira desigual desde a infância. Enquanto algumas crianças são percebidas como sujeitos de direitos que precisam de proteção, outras acabam ...
O aluno com inclusão aprende da mesma forma que os outros alunos, porém pode precisar de adaptações, estratégias diferenciadas e apoio pedagógico para desenvolver suas habilidades e participar plenamente do processo educativo. A aprendizagem acontece quando a escola oferece condições adequadas, respeito às diferenças e práticas pedagógicas inclusivas.

Aprendizagem por meio de metodologias diversificadas
Alunos com inclusão aprendem melhor quando o professor utiliza diferentes estratégias de ensino, como atividades visuais, jogos, recursos concretos, tecnologia assistiva, música e atividades práticas. Essas metodologias facilitam a compreensão do conteúdo.

Adaptação curricular
Em alguns casos é necessário adaptar conteúdos, atividades e avaliações, respeitando o ritmo e as necessidades do estudante. A adaptação não significa diminuir a importância do aprendizado, mas garantir que o aluno consiga acessar o conhecimento.

Mediação do professor e apoio especializado
O professor tem papel fundamental na aprendizagem, mediando o conhecimento e oferecendo apoio. Em muitos casos há também o atendimento educacional especializado, que auxilia o aluno a desenvolver habilidades e superar dificuldades relacionadas a condições como Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista ou Deficiência Visual.

Aprendizagem por interação social
O convívio com colegas é essencial. A interação promove troca de experiências, desenvolvimento social e construção do conhecimento, contribuindo para a inclusão e para o desenvolvimento integral do estudante.

Respeito ao ritmo de aprendizagem
Cada aluno aprende em um tempo diferente. Por isso, é importante respeitar o ritmo individual, valorizando avanços e incentivando a autonomia. Em resumo: O aluno com inclusão aprende quando a escola promove acessibilidade, adaptações pedagógicas, apoio especializado e um ambiente acolhedor, garantindo a participação e o desenvolvimento de todos. Se quiser, também posso transformar essa resposta em um resumo acadêmico ou resposta curta para atividade, caso seja para trabalho ou prova.

A avaliação do aprendizado do aluno de inclusão deve ser flexível, contínua e adaptada às necessidades do estudante, considerando seu ritmo, suas capacidades e seu desenvolvimento ao longo do processo educativo. O objetivo principal é acompanhar o progresso do aluno e identificar suas potencialidades e dificuldades, e não apenas comparar seu desempenho com o dos demais colegas. Primeiramente, a avaliação pode ser realizada por meio da observação diária do professor, analisando a participação do aluno nas atividades, sua interação com os colegas, o interesse pelo conteúdo e o esforço demonstrado durante as tarefas. Além disso, é importante utilizar diversos instrumentos de avaliação, como portfólios, registros de atividades, trabalhos em grupo, produções individuais e avaliações orais. Esses instrumentos permitem compreender melhor o desenvolvimento do estudante e suas formas de aprendizagem. Outro aspecto fundamental é a adaptação das atividades e das avaliações. O professor pode modificar a forma de apresentação das questões, utilizar recursos visuais, oferecer mais tempo para realização das tarefas ou permitir diferentes formas de resposta, como desenhos, explicações orais ou atividades práticas. Também é importante contar com o apoio do Atendimento

Educacional Especializado, que auxilia na elaboração de estratégias e recursos pedagógicos adequados para alunos com condições como Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista ou Deficiência Física. Portanto, avaliar o aluno de inclusão significa valorizar seu processo de aprendizagem, respeitar suas diferenças e garantir oportunidades justas para que ele demonstre o que aprendeu.
Avaliar uma criança no contexto da educação inclusiva não é sobre medir o quanto ela se "ajusta" ao padrão, mas sim entender quais barreiras estão impedindo o seu desenvolvimento e como a escola pode removê-las. O foco sai da deficiência e vai para as potencialidades.
Aqui está como esse processo geralmente se estrutura: Avaliação Diagnóstica e Multiprofssional, antes de tudo, é preciso compreender a condição da criança, isso geralmente envolve um laudo médico, mas na escola, o que importa é o laudo pedagógico. A equipe de multiprofssionais deve envolver: psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e os professores. O objetivo: Identificar o que a criança já sabe, como ela se comunica e como ela interage com o ambiente. Elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado) este é o documento mestre. O PDI é um roteiro personalizado que define as metas para aquele aluno específco durante o ano letivo, fazer a Adaptação Curricular, não é "dar menos matéria", mas sim adaptar a forma de ensinar e o que é essencial para o progresso do aluno. Recursos de Acessibilidade: Definir se haverá necessidade de Braille, Libras, engrossadores de lápis ou softwares de voz, avaliação processual e formativa na inclusão, é importante que o professor registre os pequenos avanços e tenha flexibilidade, se o aluno tem dificuldade de escrita, a avaliação pode ser oral, se ele tem dificuldade de concentração, a prova pode ser fragmentada em pequenas tarefas.
O aluno é comparado com o seu próprio histórico, e não com a média da turma, o professor do AEE atua no contraturno, na "Sala de Recursos", ele avalia: a autonomia do aluno na escola, o uso de tecnologias assistivas, a evolução das funções cognitivas (memória, atenção, raciocínio), pontos de atenção (O que a lei diz) Não à exclusão. A criança não pode ser avaliada apenas para "cumprir tabela", ela deve ter o direito à adaptação, é dever da escola adaptar o formato das provas e o tempo de execução, na mediação: A presença de um mediador ou cuidador pode ser necessária, mas o professor regente continua sendo o responsável pelo ensino. Uma avaliação inclusiva eficaz responde a uma pergunta simples: "O que meu aluno aprendeu hoje que ele não conseguia fazer ontem?"

CONCLUSÃO

Embora tenha avançado no Brasil, a Educação Inclusiva ainda tem grandes desafos a serem empreendidos, sobretudo em relação à qualidade dos serviços prestados. A implementação de novas práticas pedagógicas que considere a singularidade do sujeito e estilos de aprendizagem variados apontam um caminho a ser seguido.
O desenvolvimento da pessoa com necessidades educativas especiais deve ser visto em sua totalidade, (desenvolvimento cognitivo, motor, social, da linguagem, afetivo/emocional) entre si e não as isolar como problemas específcos para que se possa assumir uma atitude eficaz.
Assim, no espaço educacional deve haver um trabalho voltado para o desenvolvimento global, propondo programas que respeitem cada ser em tempo, ritmo, em suas capacidades e processos cognitivos.
Uma boa avaliação deve indicar caminhos e a opção de dar continuidade a um trabalho ou a sua total modifcação.
A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão é um processo que considera as diferenças, necessidades e potencialidades de cada estudante, especialmente daqueles que fazem parte da educação especial. O objetivo não é apenas medir resultados, mas acompanhar o desenvolvimento do aluno e promover sua aprendizagem de forma justa e signifcativa.
A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão deve romper com práticas excludentes e classifcatórias, assumindo um caráter diagnóstico, formativo e emancipador. Avaliar, nesse contexto, é reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola e promover condições para que todos os estudantes desenvolvam seu potencial.
Assim, a avaliação inclusiva não é apenas uma adaptação técnica, mas uma postura ética e pedagógica que reafrma

o direito à educação de qualidade para todos. É por meio dela que a escola pode garantir não apenas o acesso, mas também a aprendizagem significativa e a participação plena de cada estudante no processo educativo.

A avaliação na educação especial deve ser compreendida como um processo contínuo, inclusivo e voltado para o desenvolvimento integral do estudante. Diferente de uma avaliação tradicional, que muitas vezes se baseia apenas em provas e resultados quantitativos, na educação especial ela busca identificar as potencialidades, necessidades e progressos individuais de cada aluno.

Nesse contexto, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçam que a avaliação deve ser adaptada, flexível e respeitar as especificidades dos estudantes, garantindo oportunidades reais de aprendizagem.

Assim, conclui-se que a avaliação na educação especial não deve ter caráter classificatório ou excludente, mas sim diagnóstico, formativo e orientador das práticas pedagógicas. Quando realizada de forma adequada, ela contribui para a construção de estratégias de ensino mais inclusivas, favorecendo a participação, a autonomia e o desenvolvimento de todos os alunos no ambiente escola.

Além disso, no contexto da inclusão, é fundamental considerar as adaptações curriculares e avaliativas, quando necessário. Essas adaptações podem envolver mudanças no tempo de realização das atividades, na forma de apresentação das tarefas, no uso de recursos pedagógicas ou tecnologias assistivas.

Outro aspecto importante é que a avaliação deve ter caráter formativo, ou seja, servir para orientar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o professor pode identificar dificuldades, planejar intervenções pedagógicas e adaptar metodologias para garantir que todos os alunos tenham oportunidade de aprender.

A avaliação inclusiva deve ser justa, acessível e centrada no desenvolvimento do estudante, valorizando seus avanços e promovendo a participação de todos no processo educativo. Dessa forma, contribui para uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com o direito à educação para todos.

Portanto, a avaliação no contexto da inclusão deve ser compreendida como um instrumento fundamental para promover uma educação mais justa e democrática. Ao considerar as singularidades de cada aluno e valorizar seus avanços ao longo do processo educativo, a avaliação contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas que favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. O aluno com inclusão aprende quando a escola promove acessibilidade, adaptações pedagógicas, apoio especializado e um ambiente acolhedor, garantindo a participação e o desenvolvimento de todos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação Inclusiva: foco nas redes de apoio. 2013 Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml: Acesso em 13 de Abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais Educativas. Espanha, 1994. Brasília: MEC.

_____Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília: MEC. 1996.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10172/01.Ministério da Educação. Brasília: MEC.2001.

_____. Ministério da Educação. Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC.2002.

LUCKESI, C. A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994, Brasília: MEC

_____. Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de

janeiro. Disponível em: https://foraeditora.com/remodelacao-do-decreto-lei-n--o-32008-de-7-de-janeiro/ Acesso em: 15 de abril de 2020.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de, Verbete necessidades educacionais especiais. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em http://www.educabrasil.com.br/necessidades-educacionais-especiais>. Acesso em 15 de abr. 2020.

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: DESAFIOS PEDAGÓGICOS, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

HELI JUSSARA FRANÇA ALMEIDA DA SILVA

RESUMO
A inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down tem se consolidado como um importante avanço no campo da educação inclusiva, ao reconhecer o direito de todos os indivíduos ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ambiente escolar. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir o processo de inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down, destacando os principais desafios pedagógicos enfrentados pelas instituições de ensino, bem como as estratégias educacionais que podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. A pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a escola deve se constituir como um espaço democrático e acolhedor, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade presente em seu interior. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada dos profissionais da educação, da adaptação curricular, do uso de recursos pedagógicos acessíveis e da construção de metodologias que considerem as potencialidades e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Além disso, enfatiza-se o papel da família e da comunidade escolar no fortalecimento das ações inclusivas, promovendo uma rede de apoio que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down depende da articulação entre práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e participação familiar, elementos fundamentais para a construção de uma educação mais equitativa, participativa e comprometida com o respeito à diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; Síndrome de Down; inclusão escolar; práticas pedagógicas; equidade educacional.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação para todos os indivíduos. Nesse contexto, a inclusão escolar de estudantes com deficiência passou a ocupar lugar central nas discussões acadêmicas, sociais e políticas, evidenciando a necessidade de transformar os sistemas educacionais de modo a assegurar que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade. Entre os diversos grupos que demandam atenção no processo de inclusão escolar, destacam-se os estudantes com Síndrome de Down, cuja presença nas escolas regulares tem contribuído para ampliar os debates sobre diversidade, equidade e práticas pedagógicas inclusivas.

A Síndrome de Down é uma condição genética caracterizada pela presença de uma cópia extra do cromossomo 21, o que pode resultar em características físicas específicas e em diferentes níveis de desenvolvimento intelectual. Contudo, é fundamental compreender que as pessoas com Síndrome de Down apresentam capacidades, habilidades e potencialidades diversas, que podem ser desenvolvidas quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas de aprendizagem e participação social. Nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento desses estudantes, pois constitui um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, da socialização e da formação cidadã.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência foi marcada por práticas de exclusão e segregação. Durante muito tempo, crianças com deficiência foram afastadas do ensino regular e encaminhadas para instituições especializadas ou, em muitos casos, privadas do acesso à educação formal. Esse modelo educacional reforçava a ideia de que determinados indivíduos não possuíam capacidade de acompanhar o processo educativo comum, o que contribuiu para a manutenção de desigualdades e para a limitação das oportunidades de desenvolvimento dessas pessoas. Com o avanço das discussões sobre direitos humanos e igualdade social, essa perspectiva começou a ser questionada, dando origem a movimentos que defendem a construção de sistemas educacionais

mais inclusivos.

“A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais.” (SASSAKI, 1997, p. 41).

A partir desse processo de transformação, a educação inclusiva passou a ser compreendida como uma abordagem que busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições, possam aprender juntos no mesmo ambiente escolar. Essa concepção pressupõe que a escola deve adaptar suas práticas pedagógicas, sua organização curricular e sua estrutura institucional para atender à diversidade presente em seu interior. Dessa forma, a inclusão escolar não significa apenas permitir o acesso do estudante com deficiência à escola regular, mas implica garantir sua participação ativa e seu desenvolvimento pleno no processo educativo.

No caso específico dos estudantes com Síndrome de Down, a inclusão escolar representa uma oportunidade significativa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A convivência com colegas em ambientes educativos diversificados favorece o processo de socialização e contribui para a construção de relações baseadas no respeito às diferenças. Além disso, a participação em atividades pedagógicas planejadas de forma inclusiva permite que esses estudantes desenvolvam suas potencialidades e ampliem suas possibilidades de aprendizagem.

Entretanto, a efetivação da inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down ainda enfrenta diversos desafios no contexto educacional. Entre esses desafios, destacam-se as dificuldades relacionadas à formação dos profissionais da educação, à adaptação curricular, à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados e à superação de preconceitos e barreiras atitudinais que ainda persistem em alguns ambientes escolares. Muitas vezes, os professores se sentem inseguros ou despreparados para lidar com as necessidades específicas desses estudantes, o que evidencia a importância de investimentos em processos de formação continuada que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, a formação docente desempenha um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva. Professores que possuem conhecimentos sobre as características da Síndrome de Down, bem como sobre estratégias pedagógicas diferenciadas, tendem a desenvolver práticas mais sensíveis às necessidades dos estudantes. A utilização de metodologias diversificadas, o uso de recursos visuais, a adaptação de atividades e a valorização da aprendizagem colaborativa são algumas das estratégias que podem contribuir para tornar o processo educativo mais acessível e significativo para todos os alunos.

As políticas públicas educacionais têm desempenhado um papel relevante na promoção da inclusão escolar. No Brasil, diferentes legislações e diretrizes educacionais têm reafirmado o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas regulares. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representam importantes avanços na consolidação de um sistema educacional mais democrático e comprometido com a garantia de direitos. Essas normativas reforçam a responsabilidade do Estado e das instituições educacionais em promover condições adequadas para a inclusão de todos os estudantes.

Apesar desses avanços, é importante reconhecer que a inclusão escolar ainda é um processo em construção. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas exige mudanças nas concepções de ensino, na organização do trabalho pedagógico e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola desenvolva uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e no compromisso com a promoção da equidade educacional.

A presença de estudantes com Síndrome de Down nas escolas regulares também contribui para ampliar as experiências educativas de todos os alunos. A convivência com a diversidade possibilita o desenvolvimento de valores como solidariedade, empatia, respeito e cooperação,

fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Dessa forma, a inclusão escolar não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas promove transformações positivas em toda a comunidade escolar.

Diante desse cenário, torna-se essencial aprofundar as reflexões sobre os desafios pedagógicos, as estratégias de ensino e as possibilidades de construção de uma educação inclusiva voltada para estudantes com Síndrome de Down. Compreender esses aspectos contribui para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e para o fortalecimento de políticas educacionais que garantam o direito de todos os estudantes à aprendizagem.

Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir o processo de inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down, analisando os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino, as estratégias pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem desses estudantes e as perspectivas para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao abordar essas questões, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com o respeito à diversidade e com a promoção de uma educação mais equitativa e democrática.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

O processo de formação docente para a inclusão de pessoas com Síndrome de Down no ambiente escolar constitui um elemento fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nas últimas décadas, as discussões sobre inclusão escolar têm ganhado cada vez mais espaço no campo educacional, impulsionadas por avanços legais, por movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e pela ampliação das políticas públicas voltadas à equidade educacional. Nesse contexto, a presença de estudantes com Síndrome de Down nas escolas regulares tem provocado reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas, a organização do trabalho docente e, principalmente, sobre a necessidade de fortalecer os processos de formação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

A Síndrome de Down é uma condição genética causada pela presença de uma cópia extra do cromossomo 21, o que pode resultar em características físicas específicas e em diferentes níveis de desenvolvimento intelectual. No entanto, é fundamental compreender que as pessoas com Síndrome de Down apresentam inúmeras potencialidades e podem desenvolver diversas habilidades quando recebem estímulos adequados e oportunidades educacionais de qualidade. Nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento desses estudantes, pois é um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, para a socialização e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Entretanto, para que a inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down ocorra de maneira efetiva, é necessário que os profissionais da educação estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às diferentes formas de aprendizagem. A diversidade presente nas salas de aula exige que os professores ampliem seus conhecimentos sobre estratégias educacionais, adaptação curricular, metodologias diferenciadas e formas de avaliação que considerem as singularidades de cada estudante. Nesse cenário, a formação docente se apresenta como um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da educação inclusiva.

A formação inicial dos professores representa o primeiro passo na construção de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão. Nos cursos de licenciatura, é fundamental que os futuros educadores tenham acesso a conteúdos relacionados à educação inclusiva, às características das diferentes deficiências e às metodologias que favoreçam a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem. Entretanto, sabe-se

que a formação inicial muitas vezes não consegue abordar de forma aprofundada todas as complexidades presentes no cotidiano escolar. Por esse motivo, a formação continuada torna-se um elemento essencial para complementar e atualizar os conhecimentos dos profissionais da educação.

"A inclusão educacional significa que todas as crianças aprendem juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças." (MITTLER, 2003, p. 34).

A formação continuada pode ocorrer por meio de diferentes estratégias, como cursos de capacitação, seminários, oficinas pedagógicas, grupos de estudo e palestras voltadas para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Essas iniciativas oferecem aos professores a oportunidade de refletir sobre suas experiências, compartilhar desafios e construir coletivamente novas possibilidades de atuação pedagógica. No caso específico da inclusão de estudantes com Síndrome de Down, as formações e palestras realizadas no ambiente escolar ou em programas de formação educacional desempenham um papel extremamente relevante, pois possibilitam que os educadores ampliem sua compreensão sobre as características dessa condição e sobre as estratégias pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento desses estudantes.

As palestras e formações voltadas para a inclusão de pessoas com Síndrome de Down costumam abordar aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes. Por meio desses espaços formativos, os professores têm acesso a informações sobre as formas de aprendizagem mais comuns entre pessoas com Síndrome de Down, sobre a importância da estimulação precoce, sobre o desenvolvimento da linguagem e sobre estratégias pedagógicas que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Esse conhecimento contribui para reduzir inseguranças e dúvidas que muitos profissionais enfrentam ao receber estudantes com deficiência em suas salas de aula.

Essas estratégias pedagógicas não beneficiam apenas os estudantes com Síndrome de Down, mas contribuem para melhorar a qualidade do ensino para toda a turma. Quando os professores utilizam metodologias diversificadas e adaptam suas práticas pedagógicas para atender à diversidade presente na sala de aula, criam ambientes de aprendizagem mais participativos e acessíveis para todos os estudantes. Dessa forma, a formação docente voltada para a inclusão não deve ser compreendida apenas como uma estratégia para atender estudantes com deficiência, mas como uma oportunidade de aprimorar a prática pedagógica e promover uma educação de qualidade para todos.

Outro benefício importante das formações e palestras sobre inclusão diz respeito ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. Em muitos casos, os desafios relacionados à inclusão escolar podem ser enfrentados de forma mais eficaz quando os professores atuam em parceria com outros profissionais, como coordenadores pedagógicos, gestores escolares, profissionais do atendimento educacional especializado e demais membros da comunidade escolar. Os momentos de formação coletiva permitem que os educadores compartilhem experiências, discutam estratégias e construam soluções conjuntas para os desafios encontrados no cotidiano escolar.

É importante destacar também que a formação docente voltada para a inclusão de pessoas com Síndrome de Down deve estar associada ao desenvolvimento de uma postura pedagógica baseada no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades de cada estudante. A inclusão escolar não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas exige a construção de práticas pedagógicas que garantam sua participação efetiva no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental na criação de ambientes educacionais acolhedores, nos quais todos os estudantes se sintam valorizados e capazes de aprender.

As políticas públicas educacionais também desempenham um papel importante na promoção da formação docente para a inclusão. Programas de capacitação, investimentos em formação continuada e a criação de diretrizes educacionais

voltadas para a educação inclusiva contribuem para fortalecer o compromisso das redes de ensino com a garantia do direito à educação para todos. Quando os sistemas educacionais investem na formação dos profissionais da educação, ampliam as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas e de promoção da equidade educacional.
Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda existem desafios significativos relacionados à formação docente para a inclusão de estudantes com Síndrome de Down. Em muitos contextos, os professores relatam dificuldades relacionadas à falta de tempo para participar de formações, à escassez de recursos pedagógicos ou à ausência de apoio institucional para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Esses desafios evidenciam a necessidade de fortalecer as políticas educacionais voltadas para a valorização da formação docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente nas escolas.
Dessa forma, pode-se afirmar que a formação dos profissionais da educação representa um dos elementos mais importantes para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down. As palestras, cursos e demais iniciativas formativas contribuem para ampliar os conhecimentos dos professores, fortalecer suas práticas pedagógicas e promover uma compreensão mais ampla sobre o papel da escola na promoção da equidade educacional. Ao investir na formação docente, as instituições educacionais não apenas fortalecem a inclusão escolar, mas também contribuem para a construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.
Assim, o processo de formação docente para a inclusão de pessoas com Síndrome de Down deve ser compreendido como um caminho contínuo de aprendizagem, reflexão e transformação das práticas pedagógicas. Trata-se de um processo que exige compromisso institucional, investimento em políticas educacionais e, sobretudo, a disposição dos profissionais da educação para reconhecer a diversidade como uma riqueza e como uma oportunidade de construir uma escola mais inclusiva e humana.

A IMPORTÂNCIA DO ÂMBITO FAMILIAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO

A importância do âmbito familiar no processo de inclusão de pessoas com Síndrome de Down na educação constitui um elemento fundamental para a consolidação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Ao longo das últimas décadas, o debate sobre inclusão escolar tem se ampliado significativamente, impulsionado por avanços nas políticas públicas educacionais e por uma crescente compreensão de que a educação é um direito de todos. Nesse contexto, a participação da família no processo educativo assume um papel central, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes com Síndrome de Down, pois os responsáveis desempenham funções essenciais no acompanhamento, no estímulo e no fortalecimento do desenvolvimento educacional, social e emocional desses estudantes.
A Síndrome de Down é uma condição genética causada pela presença de uma cópia adicional do cromossomo 21, que pode resultar em algumas características físicas específicas e em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo. No entanto, é fundamental compreender que pessoas com Síndrome de Down apresentam grande potencial de aprendizagem e desenvolvimento quando lhes são oferecidas oportunidades educacionais adequadas e ambientes que estimulem suas capacidades. Nesse sentido, a inclusão escolar representa um avanço significativo na garantia de direitos, pois possibilita que esses estudantes participem ativamente da vida escolar, interajam com diferentes colegas e desenvolvam suas habilidades em um ambiente educacional diversificado.

“A inclusão escolar é um processo de transformação da escola para atender a todos os alunos, respeitando suas diferenças.” (MANTOAN, 2003, p. 30).

Contudo, a efetivação da inclusão escolar não depende exclusivamente da escola ou dos profissionais da educação. Trata-se de um processo que exige a participação de diferentes atores sociais, entre os quais a família ocupa uma posição de destaque. O ambiente familiar constitui

o primeiro espaço de socialização do indivíduo e exerce uma influência significativa no desenvolvimento das crianças e adolescentes. É no âmbito familiar que se estabelecem os primeiros vínculos afetivos, as primeiras experiências de convivência social e as primeiras formas de aprendizagem. Dessa forma, quando a família participa ativamente do processo educacional, cria-se uma rede de apoio fundamental para o desenvolvimento integral do estudante.

No caso específico de estudantes com Síndrome de Down, a participação da família torna-se ainda mais relevante. Os responsáveis acompanham o desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida e, por isso, possuem um conhecimento profundo sobre suas características, necessidades e potencialidades. Esse conhecimento pode contribuir significativamente para o trabalho desenvolvido pela escola, pois permite que os professores compreendam melhor as particularidades de cada estudante e desenvolvam estratégias pedagógicas mais adequadas. Quando existe um diálogo aberto e constante entre escola e família, ampliam-se as possibilidades de construção de práticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento do estudante.

A participação ativa da família no processo de inclusão escolar também contribui para fortalecer o processo de aprendizagem. Quando os responsáveis demonstram interesse pela vida escolar dos filhos, acompanham suas atividades, participam de reuniões pedagógicas e mantêm contato com os professores, criam um ambiente de valorização da educação que influencia diretamente a motivação e o engajamento do estudante. Esse apoio familiar pode estimular a criança ou o adolescente a desenvolver maior autonomia, confiança e interesse pelas atividades escolares, fatores que são essenciais para o sucesso no processo educativo.

A construção de uma relação de parceria entre escola e família representa, portanto, um elemento fundamental para o sucesso das práticas inclusivas. Essa parceria deve ser baseada no diálogo, na confiança e no respeito mútuo, permitindo que diferentes perspectivas sejam consideradas na elaboração de estratégias educativas. Professores e responsáveis podem compartilhar informações, discutir desafios e construir conjuntamente soluções que favoreçam o desenvolvimento do estudante. Essa cooperação fortalece o processo educativo e contribui para a construção de uma rede de apoio que beneficia toda a comunidade escolar.

É importante destacar também que a participação da família pode contribuir para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva. Quando os responsáveis se envolvem nas atividades escolares e demonstram apoio às práticas inclusivas, ajudam a fortalecer valores como respeito, empatia e solidariedade dentro da comunidade escolar. Essa participação contribui para que a inclusão deixe de ser vista apenas como uma responsabilidade institucional e passe a ser compreendida como um compromisso coletivo de toda a sociedade.

Entretanto, é importante reconhecer que a participação familiar no processo educacional pode enfrentar alguns desafios. Em muitos casos, fatores como jornadas de trabalho extensas, dificuldades de acesso à escola ou falta de informação sobre o processo educativo podem limitar a participação dos responsáveis. Por esse motivo, é fundamental que as instituições educacionais desenvolvam estratégias que favoreçam o envolvimento das famílias, criando espaços de diálogo e acolhimento que incentivem sua participação.

A realização de reuniões pedagógicas, encontros formativos, oficinas para famílias e momentos de convivência entre escola e comunidade são algumas das estratégias que podem contribuir para fortalecer essa parceria. Esses espaços permitem que os responsáveis compreendam melhor as propostas pedagógicas desenvolvidas pela escola e tenham a oportunidade de compartilhar suas experiências e expectativas em relação ao processo educativo. Esse diálogo contribui para fortalecer a relação entre escola e família e para ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, é importante que a escola reconheça e valorize o papel da família como parceira no processo educativo. Muitas vezes, os responsáveis possuem conhecimentos e experiências que podem enriquecer o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição. Ao reconhecer a importância dessas contribui-

ções, a escola fortalece a construção de uma relação mais colaborativa e participativa.

Nesse sentido, a inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down deve ser compreendida como um processo que envolve diferentes dimensões da vida social. A escola desempenha um papel central nesse processo, mas o apoio da família e da comunidade é essencial para garantir que os estudantes tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento em diferentes contextos. A articulação entre esses diferentes espaços contribui para a construção de trajetórias educativas mais signi f cativas e para o fortalecimento da inclusão social.

Dessa forma, torna-se evidente que a participação da família no processo de inclusão de pessoas com Síndrome de Down na educação representa um fator essencial para o sucesso das práticas inclusivas. O apoio emocional, o acompanhamento das atividades escolares, o diálogo com os professores e o incentivo ao desenvolvimento da autonomia são elementos que contribuem signi f cativamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

Portanto, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende do fortalecimento da parceria entre escola e família. Quando esses dois espaços atuam de forma integrada e colaborativa, ampliam-se as possibilidades de promover uma educação mais justa, democrática e comprometida com o respeito à diversidade. Investir no fortalecimento dessa parceria signi f ca reconhecer que a educação é um processo coletivo, no qual diferentes sujeitos compartilham responsabilidades e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, o envolvimento familiar constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas educacionais inclusivas e para a garantia do direito à educação para todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender que a inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down representa um avanço signi f cativo no campo da educação contemporânea, ao rea f rmar o compromisso das instituições educacionais com a promoção da equidade, da diversidade e do direito de todos à aprendizagem. Ao analisar os diferentes aspectos relacionados ao processo de inclusão, torna-se evidente que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, nas concepções de ensino e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse contexto, elementos como a formação docente, a participação da família e a construção de estratégias pedagógicas inclusivas mostram-se fundamentais para garantir que os estudantes com Síndrome de Down tenham acesso a oportunidades educacionais signi f cativas e compatíveis com suas potencialidades.

Um dos pontos centrais abordados neste estudo refere-se à importância da formação dos pro f ssionais da educação para o desenvolvimento de práticas inclusivas. A presença de estudantes com Síndrome de Down nas escolas regulares exige que os professores estejam preparados para lidar com diferentes formas de aprendizagem e para desenvolver metodologias que valorizem a diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, os processos de formação docente, especialmente por meio de cursos de capacitação, palestras, o f cinas pedagógicas e momentos de estudo coletivo, contribuem signi f cativamente para ampliar os conhecimentos dos educadores sobre as características da Síndrome de Down e sobre as estratégias pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento desses estudantes.

As formações voltadas para a inclusão desempenham um papel essencial ao proporcionar aos pro f ssionais da educação a oportunidade de re f etir sobre suas práticas, compartilhar experiências e construir novas formas de atuação pedagógica. Quando os professores têm acesso a informações atualizadas e a orientações práticas sobre inclusão, sentem-se mais seguros para desenvolver atividades pedagógicas adaptadas e para promover a participação ativa de todos os estudantes no processo educativo. Essa segurança pro f ssional contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e participativos, nos quais a diversidade é reconhecida como uma riqueza e não como um obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem.

A parceria entre escola e família possibi-

lita a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades e potencialidades dos estudantes. Os responsáveis possuem um conhecimento profundo sobre as características e experiências de seus filhos, o que pode auxiliar os profissionais da educação na elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes. Esse diálogo entre família e escola permite que diferentes perspectivas sejam consideradas no planejamento educacional, fortalecendo o processo de inclusão e ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

A utilização de recursos visuais, materiais concretos, atividades colaborativas e estratégias de ensino que valorizem a participação dos estudantes são exemplos de práticas pedagógicas que podem favorecer o processo de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down. Essas estratégias também contribuem para enriquecer o processo educativo de toda a turma, pois reconhecem que cada estudante possui um ritmo e uma forma própria de aprender. Dessa forma, a inclusão escolar beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar, ao promover uma educação mais sensível à diversidade.

É importante destacar também que a inclusão escolar representa um compromisso que ultrapassa os limites da sala de aula e envolve diferentes setores da sociedade. As políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na criação de condições que favoreçam a inclusão, por meio da elaboração de diretrizes, da implementação de programas de formação docente e do investimento em recursos pedagógicos adequados. Essas políticas contribuem para fortalecer o compromisso das instituições educacionais com a construção de uma educação mais equitativa e democrática.

Contudo, apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda existem desafios significativos relacionados à efetivação da inclusão escolar de estudantes com Síndrome de Down. Em muitos contextos, as escolas enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos, à necessidade de ampliar os programas de formação docente e à superação de barreiras atitudinais que ainda persistem no ambiente educacional. Esses desafios evidenciam a importância de fortalecer as políticas públicas e de promover ações que incentivem a construção de uma cultura educacional baseada no respeito à diversidade.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender que a inclusão escolar é um processo contínuo, que exige reflexão, compromisso e colaboração entre diferentes atores sociais. Professores, gestores escolares, famílias, estudantes e políticas públicas precisam atuar de forma articulada para garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. A construção de uma escola inclusiva depende do reconhecimento de que a diversidade é uma característica inerente à sociedade e de que a educação deve estar preparada para acolher e valorizar essa diversidade.

Portanto, conclui-se que a inclusão de estudantes com Síndrome de Down no ambiente escolar representa uma oportunidade de transformação das práticas educacionais e das relações sociais estabelecidas no contexto educativo. A formação docente, o envolvimento da família e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas constituem elementos essenciais para a consolidação desse processo. Ao investir nesses aspectos, as instituições educacionais contribuem para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Dessa forma, a inclusão escolar deixa de ser apenas um desafio e passa a ser compreendida como um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais humana, solidária e respeitosa com as diferenças.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RESUMO
O movimento de educação inclusiva teve desde o início o imperativo de estender o escopo do direito à educação a todas as pessoas. Com base na abordagem dos direitos humanos, esse discurso permeou a literatura acadêmica, bem como a concepção e implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, neste artigo discutimos como a materialização dessa tendência educacional, ao estender as fronteiras do direito à educação, simultaneamente pode ameaçar o respeito ao direito à saúde das pessoas com deficiência mental. Para tanto, serão investigadas as consequências da interferência dos diagnósticos clínicos no contexto escolar e sua configuração por meio das políticas educacionais. Desta forma, será demonstrado como o fortalecimento do direito à educação pode situar-se em contradição e detrimento do direito à saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação, Direito à saúde, Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Os caminhos que convergem na concepção atual de Educação Inclusiva partem de pontos de partida tão diversos que uma construção uniforme e linear de sua evolução e desenvolvimento recente representa uma tarefa complexa de realizar.

Contribuições complementares, sobrepostas e até contraditórias fertilizam seu terreno e configuram cenários onde concepções desatualizadas e de última geração conseguem coexistir e moldar a prática educacional. Da mesma forma, e em sintonia e coerência com os seus próprios postulados sobre a celebração da diversidade, não só a bibliografia disponível, mas também os resultados práticos obtidos impedem um veredicto monolítico sobre o seu sucesso e validade. Por esse motivo, alguns autores (Daniel e Gartner, 1998; Moriña Díez, 2004) sugeriram que o termo educação inclusiva não tem necessariamente que compartilhar o mesmo significado em um país e outro. Por sua dinâmica inerente, cada realidade educacional e social singular imprime os novos desafios aos quais deverá responder. Além disso, "no mesmo país pode haver diferenças entre profissionais da educação, políticos e pesquisadores sobre o que eles entendem por educação inclusiva" (Moriña Díez, 2004, p. 23).

No entanto, durante as últimas três décadas, uma série de esforços e compromissos foram realizados em nível internacional com o objetivo de estabelecer parâmetros comuns para planejar e garantir o acesso à educação da maneira mais equitativa possível. Uma clara expressão desse fato foi registrada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990. Nela, a preocupação geral com as inadequações dos sistemas educacionais em todo o mundo e as questões sobre o lugar da educação na política de desenvolvimento humano, optou pela redação de "um guia útil para governos, organizações internacionais, educadores e profissionais de desenvolvimento quando se trata de desenvolver e implementar políticas e estratégias para melhorar os serviços de educação básica". Ao mesmo tempo, o compromisso de saldar dívidas pendentes em relação às necessidades básicas de aprendizagem de vários grupos carentes não foi superestimado. Quatro anos depois, a Declaração de Princípios, política e prática de Salamanca para as necessidades educacionais especiais reivindicou explicita filiação ao acordo mencionado no parágrafo anterior quando foi proposto como um instrumento através do qual seria promovido o cumprimento de seu principal objetivo: estender fronteiras da educação para o maior número possível de pessoas. Nesta ocasião, o enfoque recaiu sobre os modos de resposta que devem ser assegurados às crianças com necessidades educativas especiais. O documento assinado na reunião pelos representantes dos países presentes afirmaria e consolidaria a abordagem da integração escolar como direito à normalização das pessoas com deficiência.
Um argumento semelhante foi apresen-

tado em 1989 por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança. Por meio de seu texto, não só foi reconhecido o direito da criança à educação, mas também detalhada sua condição de exercício que os Estados deveriam garantir como obrigação. O terceiro parágrafo do artigo 28 ratificou que os Estados Partes "deverão promover e incentivar a cooperação internacional em matéria educacional, em particular a fim de contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo em todo o mundo". Ao mesmo tempo, o Artigo 23 deu sua aprovação aos direitos da criança com deficiência mental ou física e exigiu que "a assistência prestada [...] deve ter como objetivo assegurar que a criança com deficiência tenha acesso efetivo à educação, treinamento, serviços de saúde,
Esses acontecimentos específicos, mas não únicos, ratificaram no final do século XX o forte impulso que a perspectiva baseada nos direitos humanos havia adquirido na educação a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Apesar da existência de precursores históricos, artigo 26 deste instrumento regulou o surgimento de um novo diálogo e intersecção entre educação e direito. Uma relação que vai adquirindo um peso cada vez mais relevante desde então a ponto de situar que "a educação formal básica como direito fundamental implica uma mudança radical na forma como se concebe a relação entre as crianças - como sujeitos ativos da educação - e os Estado-sujeito endereçado" (Scioscioli, 2015, p. 222). No mesmo sentido, Abramovich argumenta que:

Tenta-se mudar a lógica da relação entre o Estado e aqueles que serão beneficiados com as políticas. Não se trata apenas de pessoas carentes, que recebem benefícios previdenciários ou decorrentes da discrição, mas também de titulares de direitos que têm o poder jurídico e social de exigir do Estado determinadas condutas. (Abramovich, 2004, p.10).

Nesse sentido, Sciocioli encontra obstáculos para colocar a educação como um bem econômico, ou como um serviço público; ambas as opções são rejeitadas, respectivamente, pela inadequação e incompletude de sua formulação: a nova perspectiva de uma educação baseada na abordagem dos direitos fundamentais implicaria na superação de sua concepção. O impacto na educação decorrente de sua estruturação como direito fundamental reconhecerá uma mudança que:

Inverte a perspectiva de que se analisam as condições de prestação dos serviços educacionais [...] o direito à educação como direito fundamental impõe muito mais do que o estabelecimento de meros mandatos objetivos. A subjetivação presente na noção de direito fundamental varre o caráter discricionário da prestação do serviço educativo. Além disso, coloca a pessoa ou grupos de pessoas como sujeitos ativos, titulares de direitos, no centro da cena. (Sciocioli, 2015, p. 208).

Em outras palavras, dito processo de subjetivação não só permitiria estabelecer o conteúdo do direito à educação como poder ou atributo exigido pelos sujeitos, mas também instaria aos Estados a salvaguardar seu cumprimento mediante a composição de um ordenamento jurídico pertinente e eficaz.
Sob essa crescente valorização doutrinária, a integração educacional começou a encontrar fortes rachaduras e limitações no reconhecimento dos direitos de outras crianças desfavorecidas. Da mesma forma, tornou insuficiente a participação dos Estados como garantidores do direito à educação: a extensão da proteção dos direitos deve ser promovida para atingir não só as crianças com necessidades educacionais especiais, mas também todos os grupos em situação de deficiência.
O foco das estruturas internacionais também deve incluir crianças pobres e desfavorecidas, minorias étnicas e linguísticas, pessoas afetadas por conflitos e doenças, entre outros. (UNESCO, 2005). Essa mudança conceitual e prática em questões educacionais é rapidamente recebida, por exemplo, na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2006. Seu artigo 24 reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação e estabelece que "com vistas à para tornar este direito efetivo sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo" (Artigo

24, parágrafo 1).
Dessa forma, a abordagem atual proposta estabelece uma nova racionalidade baseada no respeito à diversidade dos alunos. As escolas são convidadas a adaptar a sua oferta educativa e os seus métodos de ensino às particularidades das salas de aula e aos contextos em que se inserem. Em suas formas mais radicais, a filosofia da inclusão defende uma transformação do sistema educacional como um todo e estabelece a personalização da educação como uma necessidade. A resposta positiva à heterogeneidade dos alunos e à concepção das diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades de enriquecimento da aprendizagem, implicam o acesso a oportunidades de aprendizagem em igualdade de condições (UNESCO, 2005).

RUMO A UMA DELIMITAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme mencionado anteriormente, a abordagem dos direitos foi adquirindo uma adesão e importância cada vez maiores no discurso e na prática educacional a partir de 1948. Esse marco abriu um período de novas possibilidades de acesso à educação para vários grupos da população infantil que há muito existiam, discriminados e excluídos. Embora os critérios mínimos de exequibilidade tenham sido estabelecidos, os Estados Partes foram constrangidos a assegurar e garantir uma base universal e indispensável para todos os indivíduos, independentemente de suas qualidades ou atributos. Dessa forma, foi reconhecida oficialmente a multiplicidade de adversidades pelas quais uma infinidade de pessoas teve que passar para usufruir efetivamente de seus direitos (re) negados, e medidas concretas - como políticas públicas - tomaram lugar.
Esse processo de integração dos alunos levou ao surgimento de novos dilemas e incógnitas: era preciso responder à grande diversidade que as salas de aula começavam a se manifestar. Conforme mencionado anteriormente, a integração educacional foi inicialmente associada à atenção dos alunos com necessidades educacionais especiais, com destaque para os rotulados como portadores de deficiência. A partir dessa abordagem, a adaptação curricular foi levantada como estratégia para superar as dificuldades que dificultavam a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de alcançar a normalização da criança com deficiência.
Nas últimas décadas, no entanto, o movimento da filosofia da educação inclusiva começou a ganhar impulso ao substituir o conceito de necessidades educacionais especiais por outro mais adequado ao modelo social da deficiência: barreiras à aprendizagem e à participação. A partir daí os impedimentos à aprendizagem e à participação são concebidos por meio da interação entre os alunos e seu contexto, os professores e suas práticas, as políticas públicas, as instituições, as culturas e as circunstâncias sociais e econômicas que afetam suas vidas. Ou seja, a complexidade do processo nos obrigou a transcender o mero conceito de integração para outro mais amplo e ambicioso, conhecido como inclusão. A composição heterogênea do corpo discente será não apenas defendida, mas também incentivada e promovida.
Nesse contexto, a produção acadêmica ofereceu um estudo e análise do fenômeno educacional da educação inclusiva sob múltiplos pontos de vista. Para tanto, é possível destacar a compilação feita por Moriña Díez de trabalhos e pesquisas que abordaram “o estudo de centros que iniciaram e colocaram em prática processos de melhoria para responder à diversidade” (Moriña Díez, 2004, p. 55). Para isso, este autor faz um agrupamento conforme sejam publicações de estudos teóricos ou revisões de pesquisas sobre escolas com orientação inclusiva. Da mesma forma, identifica os dois grupos com base na ênfase dada a "três aspectos que podem ser considerados no desenvolvimento de processos de melhoria ou práticas de inclusão que abordem a diversidade nas escolas" (Moriña Díez, 2004, p. 54): as características internas da sala de aula, aquelas internas ao centro e aquelas externas ao centro. Por exemplo, a pesquisa desenvolvida por Porter (1995) sobre política inclusiva no Canadá é citada como um caso de estudo teórico que reúne elementos internos da sala de aula para análise (ensino multinível, currículo comum e estratégias que incentivam a participação de todos os alunos). Os alunos e os professores se engajam no planejamento de varia-

ções que atendam às necessidades individuais dos alunos), internos ao centro (mudança de função para o professor de educação especial, desenvolvimento profissional e colaboração do professor) e externos a ele (financiamento, liderança visionária de administradores e educacionais política).

Sem prejuízo de expor um sincretismo desordenado, a compilação bibliográfica sobre educação inclusiva de Moriña Díez não deixa de expressar e enfatizar a mudança ocorrida da perspectiva integrativa para a perspectiva inclusiva. O trecho está amparado nos seguintes argumentos, os quais serão abordados simultânea ou sucessivamente pelos autores envolvidos na produção acadêmica da educação inclusiva de acordo com a ênfase e o direcionamento que pretendem dar às suas respectivas pesquisas:

1. Mudança de perspectiva: do paradigma normalizador à abordagem dos direitos humanos
2. Nível de escopo: da atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais à visibilidade de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências
3. O princípio da equidade em vez da igualdade: embora a igualdade de tratamento não seja suficiente, é recomendado que cada aluno receba apoio adequado para desenvolver seu potencial
4. Mudança do foco de atenção: de uma resposta individual focada nos déficits dos alunos para uma ampla estrutura de reestruturação da instituição e da comunidade
5. A transmutação de modelos exclusivamente educacionais e médicos de deficiência em modelos sociológicos de interpretação da deficiência
6. Nova conceituação da proposta pedagógica oferecida: da diferenciação curricular - via adaptação curricular - ao currículo comum, abrangente e diverso
7. Expansão das áreas de compromisso: da responsabilidade exclusiva dos profissionais de apoio à resposta compartilhada de todos os profissionais da educação
8. Resultado esperado: da integração como inovação educacional à inclusão como reforma educacional

Por outro lado, é pertinente destacar uma semelhança estrutural que grande parte dessas obras não deixa de ignorar: uma nova forma de conceituar a prática educativa desliza com uma retórica semelhante à delineada nos instrumentos internacionais de Direitos Humanos. Em outras palavras, essas elaborações teóricas parecem ser coloridas por um léxico e uma gramática peculiar e muito próxima daquela proposta pelos referidos instrumentos internacionais como forma de embasar suas propostas pedagógicas, sua ética educacional e seu posicionamento filosófico. Assim, estabelece-se um discurso que não só toma emprestados termos e definições do Direito, mas também incorpora suas proposições e premissas para consolidar a nova abordagem educacional e, assim, legitimar e ratificar, sua atuação por meio da formulação e implementação de diversas políticas educacionais. Por exemplo, Anijovich estabelece que “educação é aquela que deve se adaptar à diversidade das disciplinas que pretende educar - e não fingir a conhecida dinâmica inversa - para poder, desta forma, garantir oportunidades iguais para todos, reconhecendo as diferenças iniciais” (Anijovich, 2014, p. 40). Por sua vez, López Melero afirma que “a educação de pessoas excepcionais na escola comum é o caminho mais curto para a escola pública cumprir seu compromisso público de ser uma instituição ao serviço da Cultura da Diversidade e no cumprimento dos Direitos Humanos” (López Melero, 2004, p. 273). Da mesma forma, Falvey argumenta que “a educação inclusiva tenta abraçar a todos,

Essas observações isoladas ilustram essa mudança da forma de argumentação jurídica para o raciocínio pedagógico que, por sua vez, permitiria explicar a abundância de elaborações e concepções prescritivas sobre o que a educação inclusiva deve ser e modificar para garantir um alcance massivo e equitativo a todos alunos. Em última instância, a singularidade humana só é reconhecida por meio da atenção à diversidade e como forma de garantir o respeito e o exercício dos direitos humanos.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO DIREITO

A menção repetida nas seções anteriores tanto de regulamentos internacionais quanto de várias declarações organizadas por organizações supranacionais não deve ser considerada o resultado de um evento fortuito ou fortuito. A sua menção obrigatória responde não só às

relações inerentes que se estabelecem entre o direito e a educação inclusiva, mas também a um fenómeno com crescente expressão nas últimas décadas: os processos de internalização do direito. Nesse sentido, Gordillo afirma que as relações entre o direito interno e o direito internacional têm tomado um rumo surpreendente e novo que faz com que seja frequente que "o estudante de direito local encontre dificuldades para aceitar o fundamento da supremacia aqui postulada do direito supranacional convencional sobre o direito constitucional interno" (Gordillo, 2007: II-1).

O avanço na regulação internacional tem espalhado seu alcance e consequências para a maioria dos países ocidentais, tanto quanto tem favorecido a instalação de um debate crescente sobre o direito à educação no quadro delineado acima. Consequentemente, os Estados adaptaram suas políticas públicas aos princípios internacionais vigentes sob pena de incorrer em responsabilidade internacional. Pela natureza vinculativa dos regulamentos, procuram fazer os seus próprios postulados para desenvolver e acompanhar as referidas transformações. Nosso país não ficou de fora desse processo, por isso teve que promover uma série de prerrogativas e garantias para efetivar o direito das pessoas à educação.

A estreita relação que se estabelece entre o discurso pedagógico e a abordagem dos direitos na elaboração conceitual da educação inclusiva tem permitido um considerável desenvolvimento de emendas ao sistema educacional para receber alunos anteriormente estigmatizados e excluídos. Políticas públicas inovadoras invadiram a sala de aula e modificaram tanto o cenário tradicional de atuação docente quanto a composição de seu repertório de acordo com as características dos novos destinatários. A relação entre os dois campos do conhecimento consolidou o lançamento de um movimento que, graças ao princípio da não regressão, alcançou benefícios inconcebíveis há muito tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da filosofia inclusiva como forma de efetivar os referenciais normativos nacionais e internacionais anteriormente mencionados tem levado a um questionamento dos limites tradicionalmente estabelecidos entre a educação normal e a educação especial. Neste ponto, é difícil ignorar a grande influência que a Psicologia teve nessa divisão em conjunto com outras disciplinas. No entanto, o paradigma da educação inclusiva obriga a repensar uma nova abordagem: as contribuições que ela é capaz de oferecer devem contribuir para a consolidação de uma real igualdade de oportunidades sem deixar de reivindicar as brechas de subjetividade de crianças e adolescentes no processo de constituição e desenvolvimento.

As leis inevitavelmente criam distinções sobre como as diferentes pessoas são tratadas. Portanto, é preciso analisar quais deles praticam discriminação intolerável e construir classes suspeitas que, por não encontrarem justificativa suficiente, podem levar à discriminação perversa.

A capacidade do outro ser educado é posta em jogo na própria relação educativa, não anteriormente no sujeito da aprendizagem, ou seja, essa capacidade é fruto de uma construção no quadro de uma relação pedagógica, que tem uma historicidade e decisões que a estruturam. Assim, as performances subjetivas, mesmo quando expressas na performance individual, constituem o culminar de um desenvolvimento cultural e único, típico de cada um, ou seja, o desdobramento das condições de sucesso ou fracasso não é propriedade exclusiva dos sujeitos, mas, em qualquer caso, efeito da relação de características subjetivas e sua história de desenvolvimento, juntamente com as propriedades da situação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, V. Uma Abordagem da Abordagem de Direitos nas Estratégias e Políticas de Desenvolvimento da América Latina. Documento elaborado para "Direitos e Desenvolvimento na América Latina: Uma reunião de trabalho. Santiago do Chile. 2004.

ANIJOVICH, R. Gerenciando uma escola com salas de aula heterogêneas: ensinar e aprender na diversidade. Buenos Aires: Paidós. 2014.

CORWIN, E. A Constituição dos Estados Unidos e seu significado atual. Nova

York: Fraterna. 1987.
DANIEL, H. e GARTNER, P. Educação inclusiva. Londres: Kogan Page. 1998.

DUSSEL, I. e SOUTHWELL, M. Escola e igualdade: renovar a aposta. Disponível em: http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm. Acesso em 5 de março.2026.

LÓPEZ, Melero, M. Construindo uma escola sem exclusões. Málaga: Edições Aljibe. 2004.

MORINA Díez, A. Teoria e prática da educação inclusiva. Málaga: Edições Aljibe. 2004.

PORTER, G. Organização da escolaridade: acesso e qualidade por meio da inclusão. Montreal: Perspectivas. 1995.

UNESCO. Declaração de Princípios, Política e Práticas de Salamanca para Necessidades Educacionais Especiais. Paris: UNESCO. 1990.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nova York: UNESCO. 1990.

UNESCO. Diretrizes para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Paris: UNESCO. 2005.

MEDOS E INCERTEZAS NA TROCA DE CICLOS E SUAS INFLUÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO

ISABEL MARIA DE SOUZA RODRIGUES

RESUMO
Este estudo tem como propósito geral analisar a transição dos estudantes do primeiro ciclo para o segundo ciclo do ensino primário, em relação a certos receios e incertezas devido à novidade: o ambiente físico, os educadores, a quantidade de disciplinas, novos conteúdos, colegas e até mesmo as mudanças nas expectativas em relação à escola e seu impacto na fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita. Os responsáveis acreditam que devem transmitir segurança e independência nesse período de mudança, porém, muitas vezes conduzem essa transição de forma abrupta, deixando de acompanhar seus filhos em suas responsabilidades de uma hora para outra. Por sua vez, o aluno, mesmo permanecendo na mesma instituição, passa a explorar ambientes diversos com mais autonomia, necessitando gerir seu tempo para transitar entre as aulas sem precisar da supervisão de um adulto.

PALAVRAS-CHAVE: Receios; Dúvidas; Aprendizagem da Leitura e Escrita.

INTRODUÇÃO

O docente, que frequentemente não seleciona o sexto ano como sua primeira opção, mas sim como parte de sua carga horária, muitas vezes carecem das habilidades necessárias para compreender as necessidades do novo grupo e raramente dispõe do tempo para abordar questões tão cruciais para eles, ainda que não diretamente relacionadas ao conteúdo, como avaliar o nível de alfabetização dos estudantes.

Durante a transição entre ciclos, é crucial observar e acompanhar de perto, dando especial atenção aos aspectos psicológicos que têm impacto direto no ensino, incumbindo ao educador auxiliar esses alunos no meio de tantas incertezas.

A profissão docente carrega consigo uma peculiaridade única de nos introduzir, desde tenra idade, ao futuro ambiente de trabalho. A partir desse momento, somos iniciados em rituais que podem se tornar parte do nosso conhecimento coletivo sobre o que significa ser um professor. Embora o fato de frequentar a escola na infância e adolescência não determina necessariamente a escolha da profissão, essas experiências influenciam muitas das decisões tomadas na rotina escolar, tanto dos educadores quanto dos estudantes.

A compreensão do presente requer uma reflexão atenta sobre acontecimentos passados, como ressaltado por Freinet:

Em vez de tentar apagar as lembranças da infância, acostume-se a revivê-las, trazendo-as de volta com os alunos, buscando compreender as possíveis diferenças resultantes da diversidade de contextos e dos eventos trágicos que impactam tão severamente a infância atual. Reconheça que essas crianças são basicamente o que você foi há uma geração. Você não era superior a elas e elas não são inferiores a você; assim, se o ambiente escolar e social fosse mais favorável a elas, poderiam superar suas expectativas, o que representaria um triunfo educacional e um sinal de progresso" (FREINET, p. 28, 29)

Conforme Morin (2001, p. 19):

Nosso atual sistema educacional, construído com base na lógica da fragmentação, é incapaz de perceber as interconexões entre os saberes, falha em conceber e abranger, em seu currículo e metodologia, o ser humano como uma totalidade indivisível. Dessa forma, contribui para o afastamento cada vez maior do ser humano dos outros e da natureza. Além disso, há a falta de conhecimento do indivíduo sobre si mesmo, seus desejos internos, suas necessidades, seus sentimentos, medos e aspirações.

Segundo Morin (2001, p. 31):

Todo conhecimento é uma interpretação e uma reconstrução. Não existe um conhecimento absoluto; ao contrário, o conhecimento está sempre sujeito a erros e ilusões. A ideia de que todos percebemos a mesma realidade é falsa. A partir de nossa percepção individual, interpretamos os estímulos que recebemos do mundo exterior e reconstruímos

a realidade de acordo com nossos processos internos. Em outras palavras, o que consideramos como realidade é, na verdade, uma interpretação particular, individual e apenas compartilhada através da linguagem.

De acordo com Silva (1997), “Conviver com uma turma de 5ª série é uma experiência bastante singular [...]”. O professor entra na sala de aula com a convicção de que irá abordar o conteúdo programático, mas acaba dedicando grande parte do tempo mediando conflitos que vão além das questões cognitivas planejadas previamente. Acontecimentos surgem, transformando a aula em um verdadeiro campo de batalha, com o professor tentando cumprir o cronograma (objetivo), enquanto os alunos trazem outras necessidades e questionamentos característicos de suas vivências (subjetivos). Não se trata de ignorar os conhecimentos pedagógicos para ensinar um determinado conteúdo, mas sim de reconhecer que outros aspectos estão em jogo durante a aula, como nos recorda Teixeira (1957, p.22):

É importante conhecer todos os métodos e recursos já experimentados e provados de ensinar a ler, mas, a sua aplicação envolve tanta coisa a mais, que o mestre, nas situações concretas, é que irá saber até que ponto poderá aplicar o que a ciência lhe recomenda, não no sentido de negá-lo, mas, no sentido de coordená-lo e articulá-lo com o outro mundo de fatores que entram na situação educativa.

Percebe-se então que a alfabetização sempre está presente e que para se tornar significativa os métodos e recursos utilizados pelos professores devem ser os mais próximos da sua realidade, dando sentido ao processo ensino aprendizagem.

ESCOLA PARA VIDA

O documento do CNE/CEB número 04 de 1998 estabelece as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, enquanto a resolução CNE/CEB número 02 de 1998 estipula os Fundamentos e Bases do Ensino Fundamental em todo o país. É crucial ressaltar que o Ensino Fundamental, apesar de exibir características distintas em suas fases iniciais e finais, constitui uma única etapa educacional que deve proporcionar ao indivíduo a "plena proficiência na leitura, escrita, cálculo, compreensão do meio natural, sistema político, tecnologia e artes" (Lei de Diretrizes e Bases, Art. 32). No mesmo artigo, nos Incisos I, II, III e IV, afirma-se que o seu propósito é a formação essencial do cidadão.

É evidente que leis são promulgadas em favor da Educação, porém nem sempre são observadas. O considerável contingente de pessoas que mantêm concepções arcaicas e acreditam que a educação se limita a conhecimentos científicos muitas vezes supera aqueles que defendem a possibilidade de uma educação de excelência que priorize a humanidade em sua essência. Assim, a cada transição de etapa, deveria haver uma abordagem mais precisa, pois toda mudança pode ser benéfica ou prejudicial, dependendo de como é abordada.

Por meio de múltiplos canais de informação e aprendizado, adquirimos saberes essenciais que nos capacitam não apenas a integrar, mas a contribuir ativamente para o progresso e desenvolvimento de uma sociedade.

Conforme Freire (1982, p.23):

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se aprende dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela (FREIRE, 1982, p. 23).

Assim, a interpretação e a expressão escrita não se limitam simplesmente à decifração de símbolos, mas representam uma via para aprofundar o conhecimento e a compreensão do universo, integrando-se às nossas vidas desde os estágios iniciais, moldando nossa interação e conexão com a comunidade.

A instituição educacional exerce influência significativa em nosso contexto social, pois ao interagirmos com indivíduos diversos, somos capazes de adotar perspectivas alternativas sobre o mundo, ampliando nossas percepções e fomentando o pensamento crítico.

O processo de educação formal e apren-

dizagem da leitura e escrita são etapas fundamentais para o desenvolvimento das habilidades individuais, capacitando o sujeito a integrar-se à sociedade e, dessa maneira, contribuir para o seu progresso.
A instituição educacional, no desempenho de seu papel na sociedade, precisa cultivar nas crianças que estão sob sua tutela as competências e habilidades necessárias para capacitá-las a agir de acordo com as demandas contemporâneas. Diante dessa realidade incontornável, todos os profissionais da área educacional sentem a necessidade de avaliar suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito a compreender e reconhecer a importância do aprendiz, identificando o que pode facilitar ou dificultar seu progresso.
A aquisição de conhecimento é percebida como a incorporação ou assimilação das normas linguísticas impostas pelo contexto social, constituindo um processo de internalização, que consiste na compreensão dos princípios estruturais da linguagem pelos aprendizes.
O indivíduo aprende por si próprio; não é possível aprender em seu lugar. As novas experiências de aprendizagem de um indivíduo são influenciadas por suas experiências prévias. Portanto, os primeiros aprendizados funcionam como bases para os subsequentes. Nesse sentido, a aprendizagem é considerada um processo cumulativo, no qual cada nova aquisição se adiciona ao repertório de conhecimentos e vivências do indivíduo, contribuindo para a sua bagagem cultural.
Essa acumulação de conhecimento não é estática. A cada nova aprendizagem, o indivíduo reestrutura suas ideias, estabelecendo conexões entre o que já aprendeu e o que está aprendendo, avaliando e incorporando seus sentimentos nesse processo. É, portanto, um processo integrativo e dinâmico.
O professor deve procurar criar situações que incentivem os alunos a interagir com o conhecimento, facilitando assim seu processo de aprendizagem.
O trabalho educativo realizado pelo professor consiste em mediar o conhecimento científico, buscando que os alunos o internalizem, o que implica compreender o processo de ensino-aprendizagem para planejar estratégias didáticas e pedagógicas eficazes.
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano é moldado pelas interações sociais, principalmente através da educação. Nesse contexto, ao considerar a escola como um ambiente fundamental para a aquisição do conhecimento acumulado ao longo da história, destaca-se a importância de um ensino como um processo organizado, planejado e intencional.
Contudo, surge a indagação sobre qual conhecimento a escola irá abordar. Não se trata de qualquer conhecimento, mas sim do conhecimento elaborado, fruto da construção humana ao longo da história.
A abordagem do conhecimento não deve ser fragmentada, pois cada disciplina complementa a outra. Portanto, a integração do aprendizado em torno de um tema específico promove o desenvolvimento de um entendimento holístico, mais amplo do que o proporcionado pelas experiências de um currículo desprovido de um objetivo integrador.
Ao ingressar no sexto ano, as crianças enfrentam desafios que nem sempre a escola considera. Esse período de transição é marcado por uma diversidade de conhecimentos que deveriam ser abordados com o intuito de promover um avanço de qualidade nessa jornada de aprendizagem.
Conforme Fazenda (2012, p.59) destaca:

> A implementação da interdisciplinaridade no plano pedagógico requer a consideração de diversas dimensões que refletem a dinâmica real da sala de aula. Não se trata apenas de uma teorização da prática interdisciplinar no plano pedagógico dentro de modelos robustos e coerentes, mas também da capacidade de analisar as possibilidades interdisciplinares oferecidas pelos programas educacionais em vigor.

Nesse contexto, enfatiza-se o papel do professor como mediador do conhecimento, auxiliando os alunos na compreensão dos conteúdos mais complexos e na sua integração social dentro desse ambiente educacional. Esta perspectiva encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008).

O fato de se identificarem condiciona-

mentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam, mas que constituem-se em suas especificidades. (BRASIL, 2008, p.22)

Diante desse cenário, o trabalho interdisciplinar se mostra fundamental para demonstrar aos alunos a interconexão entre as disciplinas, mesmo diante de suas particularidades. Dessa forma, é possível aplicar uma abordagem interdisciplinar para fortalecer cada disciplina mutuamente, permitindo uma compreensão do conhecimento em sua totalidade.
Nesse contexto, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento da criança. Conforme Vigotski (2010, p. 482) afirma: "[...] só é boa a aprendizagem que supera o desenvolvimento", e ainda que "[...] a educação e o ensino não esperam pela maturação das funções psíquicas, mas estimulam e condicionam o seu desenvolvimento" (2010, p. 478). Vigotski ressalta que não é o desenvolvimento que determina a aprendizagem, mas sim a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento.

A TRANSIÇÃO DO CICLO I PARA O CICLO II

A transição escolar pode ser compreendida como uma mudança de um ciclo para outro, frequentemente envolvendo a troca de estabelecimento de ensino. Ao longo dos anos na escola, os alunos enfrentam diversas transições que proporcionam uma série de desafios, oportunidades de aprendizado e desenvolvimento em diferentes níveis. A forma como os alunos lidam com essas transições pode ter um impacto significativo. A mudança no contexto social durante a transição pode provocar nos alunos a sensação de "começar de novo", muitas vezes implicando em uma ruptura com uma ordem já estabelecida. Isso pode influenciar a identidade pessoal e social dos indivíduos, criando um terreno propício para o surgimento de "hiatos sociais" que podem levar a conflitos, exclusões e crises.
Pré-adolescentes com dificuldades na transição e adaptação podem apresentar queda no desempenho escolar, baixa autoestima, falta de motivação e desinteresse pela aprendizagem.
Essa transição também pode tornar-se, ainda, num fator gerador daquilo que variados autores designam por stress escolar. O stress é gerado por um acontecimento percebido pelas crianças como a ameaça acompanhada por sentimentos de incapacidade em responder-lhe com eficácia.

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos correspondam estratégias adequadas e eficazes de organização e gestão. (LIBÂNEO, 2004, p.137).

A instituição de ensino deve estabelecer um projeto educativo definido por toda a comunidade escolar, com o objetivo de desenvolver competências essenciais nos alunos e transmitir conhecimentos relevantes para sua formação social e cultural. Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, o estabelecimento de ensino é responsável por elaborar e implementar sua proposta pedagógica, como descrito no artigo 12, inciso I, e os professores têm a responsabilidade de contribuir para a elaboração dessa proposta, de acordo com o artigo 13, inciso I. No que diz respeito à educação, é fundamental considerar o papel central do professor como o agente catalisador de todas as ações pedagógicas na sala de aula. A LDB 9394/96, no Título VI, que trata dos Profissionais da Educação (do artigo 61 ao artigo 67), estabelece as

diretrizes para a formação dos docentes que atuam na Educação Básica, visando atender aos objetivos dos diversos níveis e modalidades de ensino, levando em conta as características de cada fase do desenvolvimento do aluno. Essas diretrizes baseiam-se na integração entre teoria e prática, incluindo a formação contínua no trabalho e a valorização da experiência e formação anteriores para promover um desempenho profissional mais eficaz.
A escola é vista como um espaço de compartilhamento de valores e aprendizados, onde se desenvolvem habilidades intelectuais, sociais, emocionais, éticas, estéticas, entre outras. Além disso, é um ambiente crucial para o desenvolvimento de atitudes e valores que promovam uma participação consciente, ética e ativa na sociedade à qual os indivíduos pertencem.
De acordo com VEIGA (2004, p.13):

Todo projeto pedagógico de uma escola é também um projeto político, pois está intrinsecamente ligado ao compromisso sociopolítico da instituição, refletindo os interesses reais e coletivos da maioria da população. Esse caráter político está relacionado ao compromisso de formar cidadãos para uma determinada sociedade, envolvendo a promoção de valores democráticos, participativos, responsáveis, críticos e criativos. A dimensão pedagógica desse projeto é fundamental para efetivar a intencionalidade da escola na formação desses cidadãos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 13, inciso II, destaca-se a importância do planejamento das atividades escolares, incumbência essencial do professor, que deve estar alinhado com o Projeto Político Pedagógico da escola. Esse planejamento visa equilibrar meios e fns, melhorando o funcionamento da instituição. Vale ressaltar que o planejamento não é uma atividade pontual, mas um processo contínuo, sujeito a avaliações e ajustes conforme as necessidades dos alunos, conforme previsto no artigo 24, inciso IV da LDB, que destaca a avaliação contínua e cumulativa do desempenho dos alunos.
Na sociedade atual, é essencial compreender que o planejamento não deve ser visto apenas como uma ferramenta para facilitar o trabalho em sala de aula ou como uma obrigação burocrática. Ele deve ser cuidadosamente planejado e vivenciado no dia a dia escolar como um processo de reflexão contínuo, buscando sempre melhorar as práticas educacionais em benefício dos alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem, além de combater a evasão e a reprovação, desafos comuns, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental.

DESAFIOS, MUDANÇAS E ESTÍMULOS NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO
A sociedade contemporânea está passando por mudanças rápidas e complexas devido ao grande volume de informações diversas. As crianças estão constantemente expostas a uma variedade de estímulos por meio de diferentes tipos de informações, percebendo um mundo interativo e significativo. Não se pode ignorar os diversos recursos midiáticos e tecnológicos, que servem como veículos de informação, comunicação e aprendizagem.
Especialistas ressaltam a importância de elogiar a criança por qualquer bom desempenho, mesmo que pareça insignifcante. Ao mesmo tempo, a disciplina e o método não devem ser deixados de lado. As crianças necessitam de uma estrutura sólida, especialmente aquelas com dificuldades de aprendizagem.
Crianças com problemas de aprendizagem apresentam padrões pouco usuais na percepção do ambiente externo, resultando em falhas na escola ou em seu convívio social.
A alfabetização pode ser vista como um processo de descoberta contínuo, no qual o indivíduo começa a reconhecer as diferenças, interagir com o mundo, interpretar o signifcado das palavras e adentrar no universo da leitura e da escrita, tornando o processo de ensino-aprendizagem signifcativo.
Na alfabetização, a criança também deve atuar como sujeito no processo de aquisição da língua escrita. Ela se torna ativa na aprendizagem da leitura e da escrita por meio da interação com o ambiente, com os outros e consigo mesma.
Conforme afrmado por Emília Ferreiro (1991, p.42):

Os dois pólos do processo de aprendi-

zagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Portanto, a aprendizagem é troca, interação, participação; é o resultado de um confronto entre diferentes hipóteses ou pontos de vista. Dessa forma, a presença do outro é fundamental para a aquisição da aprendizagem signi f cativa.
Emília Ferreiro (1991, p.53), destaca quatro elementos no processo de aprendizagem:

1 – Comunicador ou emissor, representado pelo professor ou pelas máquinas de ensinar, como transmissores de informações ou agentes do conhecimento. O comunicador tem uma participação ativa no processo educativo, devendo estar motivado e ter pleno conhecimento da mensagem que irá transmitir aos seus alunos. 2 – Mensagem, que é conteúdo educativo, ou seja, os conhecimentos e as informações transmitidas aos alunos. A mensagem deve ser adequada à idade mental do educando. Deve ser clara e precisa para ser bem entendida.
– Receptor da mensagem, que é o aluno. O receptor não tem um papel passivo; deve ser um recebedor crítico dos conhecimentos e informações que lhe são transmitidos.
– Meio ambiente, que é o meio escolar, familiar e social, onde se efetiva o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, propício ao bom desenvolvimento do processo educativo.

Dessa forma, é fundamental a presença desses quatro elementos no processo de ensino-aprendizagem. Na falha de algum desses elementos, haverá um obstáculo à comunicação, podendo causar problemas no processo de ensino aprendizagem.
De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p.68):

É necessário, portanto, ensinar o aluno a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográ f cas – como com a linguagem escrita - os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Nota-se que o desa f o do professor de séries iniciais é compreender o processo ensino aprendizagem, procurando atuar de forma dinâmica e diversi f cada, realizando atividades que possam desenvolver habilidades verbais, como a leitura, a escrita, a fala e a escuta.
De acordo com Carrera (2009, p.7):
Uma criança sadia, ao ingressar na escola, já sabe falar, compreende explicações, reconhece objetos e formas desenhadas e é capaz de obedecer a ordens complexas. Não há razão para que ela não aprenda também a ler.

Muitas crianças superam as di f culdades durante o processo de ensino aprendizagem, mas outras não conseguem e por meio de observações mais detalhadas, as quais muitas vezes precisam ter o acompanhamento de um especialista, é possível fazer um diagnóstico mais preciso. Algumas di f culdades podem surgir por motivos variados, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou dé f cits cognitivos, entre outros.
De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.66):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “o f cialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. A f nal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Portanto, ao se ter fácil acesso aos mais

variados gêneros textuais e informações diversas, sendo estimulado em seu cotidiano, mais fácil será o processo de alfabetização do indivíduo.
De acordo com Fonseca (1995, p.243): "Devemos combater a infação das dificuldades de aprendizagem e para tanto é fundamental analisar o problema de fundo".
Faz-se necessário que os educadores tenham um olhar mais atento sobre as dificuldades que seus educandos apresentam, pois podem ter os mais diversos diagnósticos, desde um problema familiar até um problema neurológico.
De acordo com Sana (2005, p.12): Quanto mais tarde for diagnosticado o problema, mais danos causará ao emocional, pois a auto estima da criança que não está conseguindo aprender vai diminuindo, podendo tornar-se agressiva, introspectiva ou ainda apresentar outros sintomas que nada mais são do que um pedido de socorro, um alerta para que alguém tome alguma providência e descubra o que está acontecendo com ela. Por isso, pais e professores, principalmente das séries iniciais, devem ter o máximo de atenção a crianças que demonstram algum tipo de dificuldade ou comportamento inadequado, para que as devidas medidas sejam tomadas em tempo de não causarem problemas comportamentais e emocionais mais sérios.

No entanto, é fundamental que se determine precocemente a causa da dificuldade de aprendizagem. Ao se realizar um diagnóstico precoce da dificuldade de aprendizagem pode-se superá-la, alcançando êxito no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história o domínio da cultura não se faz repentinamente e a escola, afnal, é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano, ou seja, através da aprendizagem o sujeito é inserido de forma mais organizada no mundo cultural e simbólico que o incorpora à sociedade.
Para que ocorra a construção dos conhecimentos, é necessária uma organização escolar adequada, cumpridora de suas funções educativas e socializadoras, além da preparação do jovem para a complexidade da vida moderna e sua inserção no mundo do trabalho.
A transição entre os ciclos não ocorre da mesma maneira para todos os alunos, podendo para alguns, afetar negativamente, manifestando-se por meio de vários comportamentos, como, por exemplo, a falta de assiduidade e problemas de conduta e difculdades na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marisa. Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o ensino Fundamental II. Londrina, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIZA%20ANDRADE.pdf - Acesso em 1 out. 2024.

BARBOSA, Aparecida Reis (20008) A Relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba. Dissertação de Mestrado. UFPR – Educação. Curitiba/PR

BRASIL. LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Passagem sem rito: As 5ª Séries e seus professores. Campinas: Papirus, Série Pedagógica, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HAUSER, S.D.R. A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfca (1987-2004). Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação no Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC – SP, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. Teoria e Prática. 5ª ed. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MORIN, Edgar: Os sete saberes necessários à educação do futuro, 3.ª ed., São Paulo, Cortez. 2001.

PADILHA, P.R. Planejamento dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Insti-

tuto Paulo Freire, 2001. PAROLIN, Isabel. Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. 1ª ed. Curitiba: Positivo, 2005.

RANGEL, Z.A. O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de quarta para a quinta série do ensino fundamental: olhando a realidade e apontando caminhos. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. (org) Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível. Campinas: SP. Papirus, 2004.

DESCOLONIZAÇÃO DAS FORMAS DE EXPRESSÃO NAS LITERATURAS BRASILEIRA E ANGOLANA: MARCELINO FREIRE E ARNALDO SANTOS

JAIRO FERREIRA DE SOUZA

RESUMO
O presente artigo realiza uma análise comparativa entre os contos "A menina Vitória", do escritor angolano Arnaldo Santos, e "Nossa rainha", do autor brasileiro Marcelino Freire, com o objetivo de investigar os recursos formais e estéticos utilizados na descolonização das formas de expressão. A pesquisa fundamenta-se em uma metodologia de crítica literária que privilegia a perspectiva do oprimido em detrimento da do opressor, examinando a mudança de cenários e a construção de personagens que desafam a norma culta e os padrões eurocêntricos. No caso da obra de Arnaldo Santos, o estudo foca no drama da aculturação imposta na Angola colonial, onde o protagonista Gigi sofre pressões sociais para abandonar sua cultura e o idioma Kimbundu em favor de um modelo civilizatório estrangeiro. Paralelamente, a análise do texto de Marcelino Freire expõe a introjeção de valores brancos e ricos através do fenômeno midiático no Brasil contemporâneo, exemplifcada pelo desejo de uma criança de classe baixa em se tornar a apresentadora Xuxa. Os resultados da análise demonstram um movimento pendular entre o conformismo e a resistência em ambas as narrativas: enquanto os personagens tentam mimetizar o colonizador para obter aceitação social, emergem tensões linguísticas e comportamentais que revelam a impossibilidade de um apagamento identitário total. Conclui-se que ambas as obras transcendem o relato individual para documentar o confito entre a herança local e a imposição de modelos estrangeiros, evidenciando que a imitação do pensamento colonizador não contribui para a real emancipação do sujeito, mas sim para a perpetuação de um ciclo de silenciamento e cegueira sobre a própria condição.

PALAVRAS-CHAVE: literatura comparada; descolonização; resistência cultural; Arnaldo Santos; Marcelino Freire.

INTRODUÇÃO

A literatura produzida em contextos pós-coloniais ou marcados pela herança da diáspora africana frequentemente assume o papel de espaço de resistência e afrmação cultural. O presente artigo propõe uma análise comparativa entre os contos "A menina Vitória", do autor angolano Arnaldo Santos, e "Nossa rainha", do escritor brasileiro Marcelino Freire, com o objetivo primordial de investigar os recursos formais e estéticos utilizados na descolonização das formas de expressão herdadas do colonizador. Fanon (2008, p. 33), investigando a psicogênese do homem negro e estendendo esse pensamento a qualquer colonizado, afrma que “falar é existir absolutamente para o outro”. Ele discorre a respeito da importância da linguagem na compreensão do desenvolvimento do complexo de inferioridade que acompanha o colonizado. Para ele, “O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco” e é a linguagem que dá a compreensão “da dimensão para-o-outro do homem de cor”.
De acordo com Fanon (2008, p34),

> Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

Nesse sentido, na visão dele, quando se fala um idioma, assume-se também uma cultura e, consequentemente, suporta-se o peso de uma civilização. Desse modo, para o homem colonizado, a posse da linguagem da metrópole seria uma ferramenta de poder e uma tentativa de escapar de uma suposta selvageria. “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.” (p.35)
Segundo o mesmo autor, a linguagem funcionaria como um instrumento capaz de permitir a ascensão, de modo que o colonizado tende a acreditar que será mais parecido com o colonizador à medida que tiver maior domínio de sua língua. Adiante, poderá ser notada a cons-

tante batalha da personagem do texto de Arnaldo Santos para falar o português corretamente, algo visto, nesse contexto, como necessário para a obtenção do prestígio social. É a demonstração de que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um campo de batalha onde se manifestam o complexo de inferioridade do colonizado e o narcisismo do colonizador.

Ainda citando Fanon, o preto é afetado por uma psicopatologia, sofrendo alienação e distúrbios psíquicos gerados pela estrutura colonial. A sociedade racista molda o inconsciente do indivíduo, impondo seu modo de ver através da cultura, seja na literatura ou o cinema, por exemplo, de modo que o jovem negro que consome esses conteúdos, introjeta a cultura branca, projetando o mal e a selvageria no negro e a bondade e beleza no branco, tal como se poderá observar na fxação da personagem de Marcelino Freire em ser branca.

A obra de Arnaldo Santos, inserida na produção angolana da década de 1960, refete as bases do anticolonialismo e o drama da aculturação imposta, exemplifcado na trajetória do personagem Gigi, que sofre pressões para abandonar o Kimbundu e as raízes do musseque em favor de padrões europeus. Paralelamente, Marcelino Freire, em Contos Negreiros, retrata a "rapa" social e a violência do Brasil contemporâneo, expondo como a introjeção de valores da elite branca ocorre através do fenômeno midiático, simbolizada pelo desejo da protagonista em ser a "Xuxa".

A pesquisa fundamenta-se na análise das narrativas a partir da perspectiva do oprimido, examinando como ambos os autores desafam a língua portuguesa dita culta por meio de vocabulários populares, oralidade e o uso de expressões locais que marcam a cor da pele e a resistência identitária. Através deste movimento pendular entre o conformismo e a resistência, o trabalho busca demonstrar que a mera imitação do pensamento colonizador não promove a emancipação do sujeito, mas sim a perpetuação de um ciclo de silenciamento.

Ainda assim, será possível observar como a cultura popular, de modo original e em suas particularidades, apresentam uma complexidade podendo opor-se ao sistema em busca da expressão de liberdade ao mesmo tempo em que adere ao status quo e que reproduz o autoritarismo das classes dominantes. Tal dicotomia, já apontada por Chauí (2004), em seu livro Conformismo e resistência é bastante visível na vida das personagens de ambos os contos o que evidencia a disputa pela construção de narrativas no contexto pós-colonial, em que se tenta escapar dos estereótipos de bom e ruim, feio ou belo, importante e não importante, impostos pelo dominador.

Dissertando a respeito da cultura popular, Chauí (2008,0p.43) aponta “a dimensão cultural popular como prática local e temporalmente determinada, como atividade dispersa no interior da cultura dominante, como mescla de conformismo e resistência”.

Na visão da autora, conformismo e resistência seriam duas faces ambíguas presentes na cultura popular, com uma oscilação entre reproduzir a ideologia dominante (o que seria o conformismo) e abrir espaços de luta, buscando identidade própria (resistência). Nesse sentido, cultura popular é observada como um campo de batalha política, podendo mudar frequentemente: o conformismo, está presente na absorção da cultura de massa e da ideologia dominante, pelas classes populares, quando estas aceitam de modo passivo as imposições que ratifcam tanto a dominação quanto o autoritarismo das chamadas elites. Já a resistência, seria a reapropriação, transformação e recusa da cultura dominante pelas classes populares. Quando estas passam a expressar os valores construídos em suas próprias dinâmicas sociais, na busca por liberdade, rejeitando a dominação e imposição da cultura dominante.

ANÁLISE CONTRASTIVA

Arnaldo Santos: Kinaxixi e outras histórias

Arnaldo Santos, intelectual luandense e membro fundador da União dos Escritores Angolanos (UEA), tem sua trajetória na literatura marcada por um mergulho profundo nas complexidades sociais do povo angolano. Com uma produção que transita entre a poesia, a crônica e o romance, destaca-se, no presente trabalho a coletânea Kinaxixi, publicado em Luanda, em 1965 e no Brasil em 1981, com o título Kinaxixi e outras prosas, obra que

evidencia uma preocupação estética e política com a linguagem. Nela, o autor promove uma mescla linguística entre o Português e o Kimbundu, utilizando a escrita como um espaço de resistência e afirmação cultural.

Kinaxixi é um bairro localizado no centro da capital de Angola, local onde o referido autor viveu sua infância e sua adolescência, motivo pelo qual é um local com muito destaque na obra de Santos, servindo de cenário para diversas de suas narrativas, a exemplo do conto “A menina Vitória”, que será objeto de análise do presente artigo. Vale dizer que sua obra se insere na produção literária angolana da década de 60 do século XX, edificada sobre as bases do anticolonialismo e da luta pela independência (RODRIGUES e CÁ).

O conto "A menina Vitória", escrito em 1965, serve como um microcosmo das pressões sociais do período colonial. Através da história do menino Gigi, o enredo expõe o drama da aculturação imposta: na busca por um "futuro promissor" moldado por padrões europeus, os pais de Gigi decidem retirá-lo de seu convívio original. Essa transição não é apenas escolar, mas uma ruptura drástica com o universo do musseque, resultando no isolamento do menino em relação aos seus pares, à sua cultura e, fundamentalmente, ao seu modo de falar.

Essa decisão familiar carrega uma carga discriminatória profunda, pois pressupõe que o sucesso social exige a negação das raízes africanas. O Kimbundu, nesse contexto, é frequentemente visto através de uma lente de alteridade — ora como algo "exótico", ora como uma ameaça por ser a "língua do Outro", incompreensível para a estrutura de poder colonial. O texto sugere que essa repressão linguística era tão sistemática que os próprios falantes nativos eram, por vezes, impedidos de transmitir a língua aos seus filhos, perpetuando um ciclo de apagamento identitário.

Dessa forma, a obra de Arnaldo Santos transcende o relato individual para se tornar uma crítica à hierarquização cultural colonial, documentando o conflito entre a herança local e a imposição de um modelo civilizatório estrangeiro que buscava silenciar as vozes tradicionais de Angola.

Marcelino Freire em Contos Negreiros

O livro citado, publicado em 2005, pela editora Record, foi vencedor do Prêmio Jabuti de literatura, em 2006, coroando o trabalho do autor, que tem grande destaque no cenário da literatura contemporânea, sobretudo como contista. Além dessa obra, publicou Angu de Sangue, em 2000 e Balé Ralé, em 2003, ambas pela Ateliê Editorial; e Racif – Mar que arrebenta, em 2008 pela editora Record, todos livros de contos. Alguns dos contos de Marcelino Freire foram adaptados para teatro, TV e cinema e, além disso, o autor tem publicações internacionais e participa ativamente de saraus, oficinas de criação literária etc., “é um grande agitador cultural” (NAZARIAN, 2008, p. 3). Freire nasceu no ano de 1967 em Sertânia, alto sertão de Pernambuco e reside em São Paulo desde 1991, ano em que veio de Recife.

O contar curto é uma das características principais do autor e tem se refletido em toda a sua produção: “o cabra mal começa, acabou-se (...) a gente lê voando, priu, num sopro” (SÁ, 2005, p. 2); doce, porém duro, é a “prosa-rapadura” (SÁ, 2005, p. 2). Doce pela facilidade no contar, na rima que vem sem compromisso; e dura justamente por retratar a “rapa” social, a gente que vive da rapa, com as migalhas do bolo. Se o conto vence por nocaute (CORTAZÁR,2020), nos textos de Freire isso acontece no primeiro round. No livro citado são dezesseis contos, ou cantos – como grafa o autor – curtíssimos, enxutos, nos quais a violência social no Brasil e suas consequências são marcadas com todos os grifos.

Negreiro é termo adjetivo do navio que trazia os negros africanos para serem escravizados em nosso país, e isso nos traz um dado importante para a leitura dos textos contidos no livro em questão: tudo o que nele é retratado é de herança colonial. E mais, a parcela excluída da sociedade tem raça, dimensão que nos é dada já no conto de abertura, Trabalhadores do Brasil, em que além de Zumbi são citadas várias divindades de religiões de matriz africana e, posteriormente, no conto que encerra o livro, Yamami, cujo enredo é construído em torno dos pensamentos de um europeu lastimoso, regressado das férias no Brasil, pela distância que se encontra de sua “indiazi-

nha", prostituta de 13 anos. Entre o conto de abertura e o de encerramento do livro, citados acima, há uma tensão entre o grito e seu silenciamento: de um lado temos a personagem com consciência de si e de sua situação social e ancestral, do lugar que lhe é reservado; de outro, o país com a bunda de fora, pra bem dizer, em que o poder público não garante a dignidade mínima daqueles que seriam seu futuro. Há modos de se posicionar frente à exclusão e a criminalização, ao preconceito etc. e os Contos Negreiros nos apresenta vários modos de viver a partir da diáspora africana e do amálgama de que o Brasil é resultado.

A descolonização da escrita: Nossa rainha e Menina Vitória

Com relação aos recursos formais e estéticos utilizados por ambos os autores na descolonização das formas de expressão herdadas do colonizador, destaca-se o fato de os autores elaborarem suas narrativas do ponto de vista do oprimido e não do opressor, o que inclui mudança de cenário e tipos de personagens. Além disso, em Nossa rainha, podemos verificar a utilização de um vocabulário muito mais próximo da modalidade popular da língua oral do português do Brasil. Por exemplo, poderíamos citar as frases curtas que compõe todo o conto; a introdução das falas das personagens no meio das do narrador sem propriamente caracterizar um discurso indireto livre e sem a marcação da pontuação que indique início e término de fala; o uso de expressões como "a menina parecia uma lombriga. Porque nasceu desmilinguida", "medo que a filha tivesse um troço"; utilização de dito popular "quem não pode se sacode"; utilização de palavrão "puta que pariu!". Tudo isso contrariando o que prevê a língua portuguesa dita culta. Em A menina Vitória, de modo semelhante, o autor utiliza de expressões não padrões para a língua escrita, como "mulatinha fresca e muito empoada", "cara de puco", etc., além de destacar um pouco da paisagem local quando fala da atitude do menino Gigi de tentar esquecer "o colorido vivo das penas dos maracachões, dos gungos, dos rabos-de-junco".

Em Nossa rainha, de Marcelino Freire, um narrador conta a história de uma mulher moradora de um morro, provavelmente carioca, que se vê desesperada com o fato de sua filha dizer insistentemente que quer ser Xuxa. A menina, seja brincando com suas bonecas ou "com as pedras do morro", falando com sua mãe ou com outras pessoas, sempre repete a mesma frase: "eu quero ser Xuxa". A mãe por sua vez, faz de tudo para tentar atender minimamente ao desejo da filha, embora saiba da impossibilidade.

A mãe é empregada de alguém que mora no Leblon, portanto rico, e vive "da ajuda do povo". Nutre ódio, raiva pela apresentadora de TV a ponto de desejar dar "uma surra bela para ela tomar jeito". Ainda assim, ao saber que, por parte da filha, que Xuxa irá se apresentar no morro, a mãe enfrenta o calor "e o empurra-empurrão, além de gritar também pelo nome de Xuxa.

Nesse conto temos a genuína imitação (ou tentativa de fazê-la) do colonizador marcada pela expressão "eu quero ser Xuxa". A menina que ainda não tem nove anos completos está num processo de introjeção dos valores dos brancos ricos, transmitidos, nesse caso, sobretudo, pela televisão. Assimilar os valores do opressor torna-se, então, uma necessidade, que se desdobra em outras como, por exemplo, assistir a filmes e apresentações da apresentadora de TV e, o que acelera esse processo de introjeção de valores e a mimetização do pensamento do colonizador.

Quando se observa a personagem da mãe, percebe-se um movimento de conformismo/conformidade e resistência: pensa em fazer um book para a filha. Não tendo dinheiro para isso, recusa-se a "bater na porta da Rede Globo"; mesmo vivendo "da ajuda do povo", leva a filha ao cinema para ver os filmes lançados pela apresentadora. Mas, numa posição de resistência, questiona a atitude de Xuxa, ainda que para si própria, e troca o "Padre Marcelo" por um pai-de-santo; chega a pensar em dar uma surra na apresentadora, mas, em conformidade com a situação, acaba faltando ao serviço, embora com remorso, para levar a filha para ver Xuxa no morro. Ainda dentro dessa conformidade, resiste ao gritar para Xuxa fazer a menina "pensar em outra coisa, sonhar com os pés no chão". A expressão "eu quero ser Xuxa" aparece a todo momento, como que martelando na cabeça da mãe – e, por extensão, do leitor –, ao todo são oito recorrências da

mesma frase, dando a sensação do próprio processo midiático de construção de ídolos, por meio da insistente aparição das fguras de quem se quer consagrar. Tal processo fca ainda mais explícito no trecho seguinte: “O que a Xuxa está pensando? O que Padre Marcelo está pensando? Que tanto disco à venda, que tanto boneco, que tanta prece! Tenha santa paciência!”. Nesse trecho, o autor expõe também o valor de mercado que adquire a imagem do ídolo. Tanto Xuxa, quanto padre Marcelo vendem quaisquer mercadorias produzidas a partir de suas imagens, no caso do último, vende, inclusive, preces.

Em A menina Vitória, de Arnaldo Santos, o processo de imitação do colonizador e de suas ideias é bastante presente nas personagens de modo geral. A menina Vitória é professora da 3ª classe do colégio do Pucha Beatas, para o qual Higino, o Gigi, protagonista do conto, é transferido, “no meio do ano letivo (...) por causa dos piolhos da escola 8 e da prosódia, em que os professores o achavam muito fraco”. Formada na Metrópole, a menina Vitória é o exemplo da imitação do colonizador e de suas ideias, quer branquear-se inclusive externamente pela maquiagem: o “pó-de-arroz nas faces”, os “lábios pintados” e “linhas muito defnidas dos seus contornos que pareciam emoldurar o batom”, “sobrancelhas aparadas e fnas” afastando-se “das órbitas por um traço de carvão” e isolando “uns olhos castanhos barrentos como a água do Quinaxixe”.

Além disso, dispensava um tratamento agradável aos meninos brancos – “durante as aulas gostava de mergulhar os dedos nos cabelos alourados e sedosos de uns meninos que se sentavam nas primeiras flas” -, ao mesmo tempo em que perseguia Matoso, caricaturizando-o por ser negro no tom da pele e culturalmente. No conto inteiro os valores do colonizador são tidos como bons, que se devem imitar, apenas Matoso e, posteriormente, Gigi farão oposição a isso.

A via estruturadora do enredo é a questão assimilação/imitação do modo de falar do colonizador. Não por acaso, uma vez que a língua é, em alguma medida, a materialização/tradução do pensamento, ou seja, a partir da submissão à língua do dominador, submete-se à sua cultura, a seu modo de pensar. Nota-se, por exemplo, que Gigi é transferido para outra escola, como foi citado acima, pela sua prosódia (além da questão dos piolhos), seu pai, o Sr. Sílvio Marques, era “muito cuidadoso a fechar as vogais” e “ralhava severamente o Gigi sempre que lhe ouvisse algum desconchavo”, seus amigos (os do pai) comentavam as incorreções do Gigi.

Embora a questão da aparência, tipos roupa e comportamento tenham certo peso no julgamento referente a estar mais próximo do colonizador, como é o caso da perseguição da menina Vitória com relação a Matoso, a professora fca mais azeda com o menino quando ele, numa ocasião, lhe responde “distraidamente em quimbundo”. A palavra Muxixeiro na redação de Gigi é considerada pela menina Vitória um neologismo inferior, fazendo o garoto ser alvo de risos dos meninos da baixa, “porque na baixa não tinha muxixeiro”, tais risos produzem o silenciamento de Gigi e Matoso, sabendo da inadequação de sua redação, com relação às exigências da professora, “lia submisso”. Por fm, é também por um “defeito” na redação – “nomear [uma fgura importante do governo] com um simples artigo defnido” - que a menina Vitória coloca Gigi no mesmo patamar que Matoso.

No texto de Arnaldo Santos, encontramos também, como no de Marcelino Freire, o movimento de conformismo e resistência, no caso das personagens Gigi e Matoso. O primeiro inicia um movimento de conformismo na tentativa de arremedar a língua do colonizador e seus hábitos, esforça-se “num mimetismo impotente por imitar os gestos dos meninos da baixa”, reprime “a vontade de trepar no cimo [das acácias], para colher os botões compridos de estamas longos e curvos” como faziam seus “companheiros de vadiação do Quinaxixe”. Ao mesmo tempo, verifcamos a resistência, inconsciente, no tédio que o fazia bocejar brincando com o balanço das anteras e, consciente, ao insultar a menina vitória furioso “à tardinha quando regressava à casa”, ou gritando “pelo bairro junto dos seus camaradas do Quinaxixe a sua juventude ameaçada”.

Já Matoso dá indícios de conformismo – ou talvez, nesse caso, acuamento – ao fcar mudo sem tirar “os olhos do livro, nem mesmo quando a menina Vitória

se referia a ele, quase sempre com desprezo, ao criminar outro aluno" ou ao ler "submisso sua redação". Por outro lado, seu próprio mutismo pode indicar resistência se considerarmos que o garoto se recusa a manifestar-se de um modo que não seja o seu e de seu povo, recusando a imagem do colonizador. Em sua redação, embora apresentada de forma submissa, como dito acima, "pintassilgos gorjeavam e debicavam cerejas amarelas" apesar da pressão da professora.
Com esse movimento assistimos a uma tentativa mal sucedida de imposição dos valores do colonizador. Gigi ao se deparar com Matoso não pode entender exatamente porque o colega sofre desprezo por parte da menina Vitória e continua a insistir em suas redações onde predominam a cor local e em seu comportamento igual ao dos meninos do Quinaxixe. Mas conforme tenta ser diferente de Matoso, arremedando o colonizador acaba percebendo o quão é inútil sua atitude, por mais que ele faça será sempre uma imitação. Sente, pois, "a responsabilidade da sua condição" e vergonha de não ser, naquele momento, igual a Matoso. Fica subentendo também que o mesmo processo se deu com o outro menino, até que negasse definitivamente a imagem do colonizador.
Resta dizer que a imitação do colonizador e de seu pensamento não contribui para a descolonização do imitador, sempre restam traços como nos indicam os "olhos castanhosbarrentos como a água da lagoa do Quinaxixe" e a carapinha da menina Vitória, além da impossibilidade percebida pela mãe da "Xuxa do morro" de sua filha ser um dia como a Xuxa da TV. Temos, por fim, nas duas narrativas, duas meninas cegas de sua condição de colonizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre as obras de Arnaldo Santos e Marcelino Freire permite concluir que a descolonização das formas de expressão ocorre primordialmente por meio da subversão dos padrões linguísticos e estéticos impostos pelo colonizador. As narrativas de "A menina Vitória" e "Nossa rainha" funcionam como microcosmos das pressões sociais e psicológicas que o sujeito colonizado ou marginalizado enfrenta, revelando que o processo de mimetização e introjeção de valores estrangeiros — seja pelo desejo da criança brasileira em ser a apresentadora Xuxa ou pelo esforço exaustivo do menino angolano Gigi para dominar a prosódia colonial — resulta em um doloroso silenciamento da identidade original.
Expandindo essa reflexão, observa-se que a imposição cultural obriga o sujeito negro a viver em um conflito permanente com sua própria imagem e ancestralidade, alimentando um inconsciente coletivo repleto de preconceitos. Conforme fundamentado em Fanon, o domínio da língua da metrópole é uma ferramenta de poder que o colonizado busca para escapar de uma suposta "selvageria", acreditando que a ascensão social depende da negação de suas raízes, como o idioma Kimbundu ou a vida no musseque. Nas obras analisadas, no entanto, esse movimento é complexo e pendular: há uma oscilação constante entre o conformismo e a resistência. Enquanto personagens como a mãe em "Nossa rainha" cedem à cultura de massa ao levar a filha ao cinema, elas também resistem ao questionar a validade desses ídolos e ao buscar refúgio em elementos da religiosidade afro-brasileira.
Ademais, a descolonização estética manifesta-se no uso deliberado de um vocabulário popular e da oralidade que desafia a norma culta. Freire utiliza frases curtas e rompe com a pontuação tradicional para imprimir a urgência da "prosa-rapadura", enquanto Santos integra termos locais e descrições da paisagem angolana para demarcar um território literário próprio. Essa resistência linguística expõe o colonialismo epistemológico, evidenciando que a tentativa de branqueamento — exemplificada pela maquiagem excessiva da professora Vitória — é, em última instância, um esforço inútil. Traços identitários permanecem indeléveis, como simbolizado pelos "olhos castanhos-barrentos" que a personagem não consegue ocultar.
Em última análise, os textos documentam a impossibilidade de um apagamento total das raízes africanas e da experiência da diáspora. A pesquisa demonstra que a mera imitação servil do pensamento do dominador não promove a emancipação, mas sim a perpetuação de um ciclo de cegueira sobre a própria condição. Conclui-se que a literatura de

resistência de Santos e Freire não apenas relata o trauma da aculturação, mas atua como um espaço de afirmação cultural, onde o "grito" da personagem consciente tenta sobrepor-se ao silenciamento imposto pelas estruturas de poder. Ambas as narrativas terminam por revelar que, enquanto houver a imposição de modelos estrangeiros, o sujeito permanecerá em uma busca inconclusiva por uma identidade que o sistema insiste em negar.

REFERÊNCIAS

Cortázar, Julio. Valise de Cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2020.

Chaui, m. s. (2004). Conformismo e resistência. Org. de Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Perseu Abramo.

Fanon, Frantz. Pele negra, máscaras brancas; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

Freire, Marcelino. Contos Negreiros. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

Nazarian, Santiago. Apresentação. In: Freire, Marcelino. Racif – Mar que arrebenta. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

Rodrigues, Lorena da Silva e Cá, Lourenço Ocuni. A OPRESSÃO COLONIAL ATRAVÉS DA IMPOSIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXOS NO CONTO 'A MENINA VITÓRIA', DE ARNALDO SANTOS. Repositório institucional UNILAB, 2022. Disponível in: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/6175

Sá, Xico. Apresentação. In: Freire, Marcelino. Contos Negreiros. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

Santos, Arnaldo. Kinaxixi e outras prosas. São Paulo: Editora Ática, 1981.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

JAMES SILVA COUTINHO

RESUMO
A ludicidade tem sido reconhecida como um importante recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas etapas iniciais da educação básica. As atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais signi f cativa e contextualizada. Nesse sentido, o uso do lúdico no ambiente escolar possibilita que os alunos participem de maneira mais ativa das atividades educativas, estimulando a curiosidade, a criatividade e o interesse pela aprendizagem. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da ludicidade como estratégia pedagógica no processo de aprendizagem no ensino fundamental, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográ f ca, fundamentado em produções acadêmicas que abordam o brincar como elemento essencial no desenvolvimento infantil e na prática pedagógica. Os resultados apontam que a inserção de atividades lúdicas no ambiente escolar contribui para tornar o processo de ensino mais dinâmico, participativo e signi f cativo, estimulando a interação social, a cooperação entre os alunos e o desenvolvimento de diferentes habilidades necessárias ao processo educativo. Além disso, as práticas lúdicas favorecem a criação de um ambiente escolar mais motivador e inclusivo, no qual os alunos se sentem mais envolvidos com as atividades propostas. Conclui-se que a ludicidade deve ser compreendida como uma importante ferramenta pedagógica, capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança e promover aprendizagens mais efetivas no contexto escolar, contribuindo para a formação de estudantes mais participativos, criativos e autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Aprendizagem; Ensino Fundamental; Jogos; Educação.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem buscado constantemente novas estratégias pedagógicas capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais signi f cativos para os estudantes. Em um contexto marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário que a escola desenvolva práticas educativas que despertem o interesse dos alunos e favoreçam sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Nesse cenário, a ludicidade tem se destacado como uma importante ferramenta pedagógica, especialmente nas etapas iniciais da educação básica, nas quais o brincar faz parte do universo infantil e constitui uma forma natural de expressão, comunicação e interação com o mundo.

A infância é um período marcado por descobertas, experiências e construção de conhecimentos. Durante essa fase, as crianças desenvolvem diversas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras que serão fundamentais para sua formação ao longo da vida. Nesse sentido, o ambiente escolar deve proporcionar experiências educativas que estimulem o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas características, interesses e diferentes formas de aprender. A escola, portanto, deve buscar estratégias que valorizem o protagonismo infantil e que possibilitem aos estudantes vivenciar situações de aprendizagem signi f cativas.

As atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e dinâmicas pedagógicas, podem contribuir de maneira signi f cativa para esse processo, pois possibilitam que os alunos aprendam de forma prazerosa e participativa. Ao brincar, a criança experimenta situações, cria hipóteses, resolve problemas e interage com outras pessoas, desenvolvendo competências importantes para sua aprendizagem e convivência social. Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de expressão, elementos fundamentais para o crescimento intelectual e emocional das crianças.

Diversos estudos destacam que o brincar

não deve ser visto apenas como um momento de recreação ou lazer, mas como uma importante estratégia pedagógica que pode ser utilizada pelo professor para favorecer o desenvolvimento dos alunos. Quando bem planejadas, as atividades lúdicas podem contribuir para a construção do conhecimento, estimular a criatividade e promover maior interesse dos estudantes pelas atividades escolares. Nesse sentido, o uso do lúdico na educação possibilita que o aprendizado ocorra de forma mais significativa, pois os alunos participam ativamente das atividades e estabelecem relações entre o conteúdo escolar e suas experiências cotidianas.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a ludicidade contribui para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante. As atividades lúdicas favorecem a interação entre os alunos, promovem o trabalho em grupo e estimulam o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como cooperação, respeito às regras e capacidade de diálogo. Essas experiências são fundamentais para a formação de indivíduos capazes de conviver de forma harmoniosa em sociedade.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental na organização de práticas pedagógicas que integrem a ludicidade ao processo educativo. A utilização de jogos e brincadeiras nas aulas pode tornar o ambiente escolar mais dinâmico e motivador, contribuindo para a participação ativa dos alunos e para o desenvolvimento de diferentes habilidades. Cabe ao educador planejar atividades que estejam relacionadas aos objetivos de aprendizagem, garantindo que o uso do lúdico esteja articulado com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da ludicidade como estratégia pedagógica no processo de aprendizagem no ensino fundamental, destacando como o uso de atividades lúdicas pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a melhoria das práticas educativas no contexto escolar. Busca-se, portanto, refletir sobre o papel do brincar na educação e sobre as possibilidades de utilização da ludicidade como recurso pedagógico capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

A LUDICIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A ludicidade tem sido amplamente discutida no campo da educação como uma importante estratégia pedagógica capaz de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. O termo ludicidade está relacionado às atividades que envolvem jogos, brincadeiras e outras práticas que despertam prazer, interesse e participação ativa dos indivíduos.

No contexto escolar, a ludicidade pode ser compreendida como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem de maneira mais dinâmica e significativa. As atividades lúdicas permitem que os alunos explorem diferentes situações, desenvolvam habilidades cognitivas e sociais e construam conhecimentos a partir de experiências concretas.

A presença do lúdico na educação é especialmente importante nas fases iniciais da escolarização, pois as crianças aprendem de forma mais eficaz quando estão envolvidas em atividades que despertam curiosidade e interesse. Nesse sentido, o uso de jogos e brincadeiras pode contribuir para tornar o processo educativo mais atrativo e motivador.

Além disso, as atividades lúdicas favorecem a interação entre os alunos, estimulando o trabalho em grupo, o respeito às regras e a cooperação. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, que também fazem parte do processo educativo.

Dessa forma, a ludicidade deve ser compreendida como um elemento importante na prática pedagógica, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais participativo e significativo para os alunos.

Nesse sentido, é importante destacar que a ludicidade não deve ser compreendida apenas como um momento de descontração ou recreação dentro do ambiente escolar, mas como uma estratégia pedagógica que pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando as atividades lúdicas são planejadas de forma intencional pelo professor, elas passam a desempenhar um papel fundamental na mediação do conhecimento,

possibilitando que os alunos construam aprendizagens de forma mais ativa e significativa.
Além disso, a utilização do lúdico no contexto educacional favorece a participação dos estudantes nas atividades propostas, estimulando o interesse e a motivação para aprender. Ao vivenciar experiências lúdicas, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão, desenvolver a criatividade e fortalecer sua autonomia no processo de aprendizagem. Dessa maneira, o brincar passa a ser compreendido como uma importante ferramenta de construção do conhecimento, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e as situações vivenciadas no cotidiano.
Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do professor na mediação dessas atividades. O educador deve planejar e organizar situações de aprendizagem que integrem o lúdico aos objetivos pedagógicos, garantindo que as brincadeiras e jogos estejam articulados com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, o uso da ludicidade deixa de ser apenas uma atividade complementar e passa a integrar efetivamente as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Dessa forma, a valorização da ludicidade no ambiente escolar contribui para a construção de um processo educativo mais significativo, no qual os alunos se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento. Ao incorporar práticas lúdicas no cotidiano escolar, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais que são essenciais para a formação integral das crianças.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois por meio das brincadeiras elas exploram o ambiente, desenvolvem a imaginação e constroem novas formas de compreender o mundo ao seu redor. Durante as atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis, resolver problemas e desenvolver habilidades importantes para sua formação. O brincar permite que os alunos expressem sentimentos, ideias e percepções, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social.
Além disso, as brincadeiras estimulam o desenvolvimento cognitivo, uma vez que envolvem processos como atenção, memória, raciocínio e tomada de decisões. Ao participar de jogos e atividades lúdicas, as crianças são desafiadas a pensar, criar estratégias e buscar soluções para diferentes situações.
Outro aspecto importante do brincar está relacionado ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade. As atividades lúdicas possibilitam que os alunos explorem novas ideias, experimentem diferentes possibilidades e desenvolvam sua capacidade de criação.
Dessa forma, o brincar deve ser valorizado como uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens que vão além dos conteúdos formais trabalhados em sala de aula.
Além dos aspectos já mencionados, o brincar também contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Durante as brincadeiras, os alunos aprendem a conviver com os colegas, compartilhar materiais, respeitar regras e lidar com situações de cooperação e competição. Essas experiências são fundamentais para a construção de relações sociais saudáveis e para o desenvolvimento de atitudes como respeito, empatia e solidariedade.
Outro ponto relevante é que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Ao interagir com outras crianças durante as brincadeiras, os alunos têm a oportunidade de expressar suas ideias, negociar regras, contar histórias e dialogar sobre diferentes situações vivenciadas no jogo. Esse processo contribui para o aprimoramento da expressão oral e para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e escuta.
Além disso, o brincar também pode contribuir para o desenvolvimento motor das crianças, especialmente nas atividades que envolvem movimentos corporais, como correr, pular, arremessar ou equilibrar-se. Essas experiências favorecem o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção corporal, aspectos importantes para o desenvolvimento físico e para a participação em diversas atividades escolares e

sociais.
No contexto educacional, é fundamental que a escola reconheça o brincar como um elemento importante no processo de aprendizagem. Quando o professor valoriza as brincadeiras como parte do processo pedagógico, ele amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e signi f cativo para os alunos.
Portanto, o brincar deve ser compreendido como uma prática essencial no desenvolvimento infantil, pois por meio dele as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos e desenvolvem diferentes habilidades que serão fundamentais ao longo de sua trajetória escolar e pessoal. A valorização das atividades lúdicas no ambiente educacional contribui para uma formação mais completa, na qual o aprendizado ocorre de maneira integrada, considerando os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos do desenvolvimento infantil.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como importantes recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Quando integrados ao planejamento do professor, eles possibilitam que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais dinâmica e signi f cativa.
A utilização de jogos educativos permite que os alunos aprendam de maneira mais ativa, participando diretamente do processo de construção do conhecimento. Durante essas atividades, os estudantes são incentivados a re f etir, tomar decisões e interagir com seus colegas. Além disso, os jogos contribuem para o desenvolvimento de habilidades como concentração, raciocínio lógico, cooperação e respeito às regras. Essas competências são importantes não apenas para a aprendizagem escolar, mas também para a formação social dos alunos.
Outro benefício do uso de jogos na educação está relacionado à motivação dos estudantes. As atividades lúdicas tornam o ambiente escolar mais agradável e estimulante, favorecendo o interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor.
Nesse sentido, o professor deve buscar integrar jogos e brincadeiras ao processo pedagógico, planejando atividades que estejam relacionadas aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos alunos.
Além disso, a utilização de jogos e brincadeiras no contexto educacional contribui para tornar o processo de ensino mais participativo, uma vez que os alunos deixam de assumir uma postura passiva e passam a atuar de forma mais ativa na construção do conhecimento. Ao participar dessas atividades, os estudantes são incentivados a pensar, testar hipóteses e buscar soluções para os desa f os apresentados durante o jogo, desenvolvendo habilidades importantes para sua aprendizagem.
Outro aspecto relevante está relacionado ao fato de que os jogos educativos permitem trabalhar diferentes conteúdos escolares de maneira interdisciplinar. Por meio de atividades lúdicas, o professor pode abordar temas relacionados à matemática, à linguagem, às ciências e às relações sociais, promovendo uma aprendizagem mais integrada e signi f cativa para os alunos. Dessa forma, os jogos se tornam instrumentos pedagógicos capazes de aproximar o conteúdo escolar da realidade vivenciada pelas crianças.
As atividades lúdicas também favorecem o desenvolvimento do trabalho em equipe e da cooperação entre os alunos. Durante os jogos, as crianças aprendem a respeitar regras, lidar com vitórias e derrotas, esperar sua vez e colaborar com os colegas para alcançar determinados objetivos. Essas experiências são fundamentais para a formação social dos estudantes e para o desenvolvimento de atitudes de respeito e convivência no ambiente escolar.
Outro ponto importante refere-se ao papel do professor como mediador do processo educativo. Para que os jogos e brincadeiras contribuam efetivamente para a aprendizagem, é necessário que o educador planeje cuidadosamente as atividades, considerando os objetivos pedagógicos e as características da turma. O professor deve orientar os alunos durante as atividades, estimulando a re f exão sobre as estratégias utilizadas no jogo e relacionando essas experiências com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, a utilização de jogos e brin-

cadeiras no ambiente escolar não deve ser vista apenas como um momento de diversão, mas como uma importante estratégia pedagógica que pode contribuir para tornar o processo de ensino mais significativo e motivador. Quando bem planejadas e mediadas pelo professor, as atividades lúdicas possibilitam que os alunos aprendam de forma mais ativa, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para sua formação integral.

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

No ensino fundamental, a ludicidade pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das crianças e para a construção de aprendizagens mais significativas. As atividades lúdicas possibilitam que os alunos participem ativamente das aulas, explorando diferentes formas de aprender.

Ao utilizar jogos, dinâmicas e brincadeiras no contexto escolar, o professor cria oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Essas experiências favorecem a construção do conhecimento de forma mais concreta e participativa.

Além disso, a ludicidade pode contribuir para a melhoria do clima escolar, promovendo relações mais positivas entre alunos e professores. As atividades lúdicas estimulam a interação, a cooperação e o respeito mútuo, fortalecendo o ambiente de aprendizagem.

Outro aspecto importante está relacionado à inclusão educacional. As práticas lúdicas possibilitam que alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem participem das atividades, tornando o processo educativo mais democrático e acessível.

Portanto, a incorporação da ludicidade nas práticas pedagógicas pode contribuir para tornar o processo de ensino mais significativo, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos e estimulando seu interesse pela aprendizagem.

Nesse contexto, é importante destacar que a ludicidade também contribui para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante para os estudantes. Quando o professor incorpora atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas, ele cria um espaço no qual os alunos se sentem mais motivados a participar das aulas e a interagir com os colegas. Essa participação ativa favorece o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos alunos em relação às suas próprias capacidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que as atividades lúdicas permitem que os alunos aprendam por meio da experiência. Durante os jogos e brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes situações, testar hipóteses e refletir sobre os resultados de suas ações. Esse processo contribui para a construção de conhecimentos de forma mais significativa, pois os alunos passam a compreender os conteúdos a partir de vivências concretas.

Além disso, a ludicidade também pode ser uma importante aliada no enfrentamento de dificuldades de aprendizagem. Muitos alunos apresentam maior facilidade para compreender determinados conteúdos quando eles são apresentados de maneira mais dinâmica e interativa. Nesse sentido, o uso de jogos, desafios e dinâmicas pedagógicas pode favorecer a participação de estudantes que, em contextos mais tradicionais de ensino, encontram dificuldades para acompanhar as atividades propostas.

Outro ponto importante é que a utilização de práticas lúdicas contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que têm sido cada vez mais valorizadas no contexto educacional. Por meio das atividades lúdicas, os alunos aprendem a lidar com frustrações, respeitar regras, trabalhar em equipe e desenvolver atitudes de cooperação e empatia. Essas competências são fundamentais para a convivência social e para a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, a presença da ludicidade no ensino fundamental representa uma importante estratégia para enriquecer o processo educativo. Ao integrar jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de alunos mais participativos, criativos e envolvidos com o processo de construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

A ludicidade constitui um importante recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas eta-

pas iniciais da educação básica. As atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, possibilitam que os alunos aprendam de forma mais prazerosa e signi f cativa, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Ao longo deste estudo, foi possível observar que o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças explorem o ambiente, desenvolvam a criatividade e construam conhecimentos a partir de experiências concretas. Nesse sentido, a utilização de práticas lúdicas no contexto escolar pode favorecer a participação ativa dos alunos e estimular o interesse pelas atividades educativas.

Além disso, os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como importantes ferramentas pedagógicas, auxiliando o professor na construção de estratégias de ensino mais dinâmicas e motivadoras. Quando bem planejadas, essas atividades contribuem para a aprendizagem signi f cativa e para o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, destaca-se a importância de que os educadores reconheçam o valor da ludicidade no processo educativo, incorporando atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas. A valorização do brincar na escola pode contribuir para a formação de alunos mais criativos, participativos e capazes de construir conhecimentos de maneira crítica e re f exiva.

Portanto, conclui-se que a ludicidade deve ser compreendida como uma importante estratégia pedagógica no ensino fundamental, capaz de enriquecer o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, é importante ressaltar que a presença da ludicidade no ambiente escolar contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e alinhadas às necessidades dos estudantes. Em um contexto educacional que busca cada vez mais promover aprendizagens signi f cativas, o uso de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas representa uma alternativa e f caz para tornar o ensino mais atrativo e participativo.

Nesse sentido, o papel do professor torna-se fundamental, pois cabe ao educador planejar e organizar situações de aprendizagem que integrem o lúdico aos objetivos pedagógicos. A mediação do professor é essencial para garantir que as atividades lúdicas não sejam apenas momentos de entretenimento, mas oportunidades reais de aprendizagem, nas quais os alunos possam re f etir, interagir e construir conhecimentos de maneira colaborativa.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a ludicidade contribui para o desenvolvimento de uma educação mais humanizada, que considera as emoções, os interesses e as experiências dos estudantes no processo educativo. Ao valorizar o brincar como parte da aprendizagem, a escola reconhece a importância de respeitar as características da infância e de promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, torna-se evidente que a ludicidade possui um papel signi f cativo no contexto educacional, especialmente no ensino fundamental, etapa em que as crianças estão em pleno processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos. A incorporação de práticas lúdicas no cotidiano escolar pode contribuir para tornar o processo educativo mais dinâmico, inclusivo e signi f cativo.

Portanto, conclui-se que a valorização da ludicidade nas práticas pedagógicas representa um caminho importante para a melhoria da qualidade da educação. Ao reconhecer o brincar como um elemento essencial no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem, a escola fortalece sua função educativa e contribui para a formação de indivíduos mais criativos, participativos e preparados para os desa f os da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

FALCÃO, Júlia Miranda; VENTORIM, Silvana; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 33, n. 3, p. 645–660, 2011.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. Psicologia: Re f exão e Crítica, Porto Ale-

gre, v. 16, n. 1, p. 117–124, 2003.

RANYERE, Jean; MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. A relação com o saber nas atividades lúdicas escolares. Psicologia: Ciência e Profssão, Brasília, v. 43, e252545, 2023. https://doi.org/10.1590/1982-3703003252545.

SAGER, Fábio; SPERB, Tânia Mara. O brincar e os brinquedos nos confitos entre crianças. Psicologia: Refexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 293–306, 2000.

A LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO

JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

RESUMO
A ludicidade configura-se como um dos pilares fundamentais no processo educativo da Educação Infantil, na medida em que favorece a construção do conhecimento por meio de experiências significativas, nas quais a criança assume papel ativo em seu próprio desenvolvimento. O ato de brincar, nesse contexto, ultrapassa a concepção de atividade recreativa, sendo compreendido como prática pedagógica essencial que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. Por meio das atividades lúdicas, a criança explora o ambiente, experimenta diferentes formas de interação, desenvolve a linguagem, exercita a imaginação e constrói conhecimentos a partir de suas vivências. Além disso, o brincar possibilita a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos e o fortalecimento das relações interpessoais, aspectos indispensáveis para a formação integral. Este estudo tem como objetivo analisar o papel da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua relevância na organização de práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e significativas. Busca-se também compreender como os jogos e as brincadeiras podem ser planejados com intencionalidade pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para essa etapa da educação básica. A pesquisa fundamenta-se em contribuições teóricas que abordam a ludicidade como estratégia educativa e como instrumento de avaliação contínua, evidenciando que o brincar contribui não apenas para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para o engajamento, a autonomia e a participação ativa das crianças no contexto escolar. Dessa forma, destaca-se a necessidade de valorização das práticas lúdicas no cotidiano das instituições de ensino, reconhecendo-as como elementos indispensáveis para a promoção de uma educação de qualidade, que respeite as especificidades da infância e contribua para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ludicidade. Brincar. Desenvolvimento infantil. Prática pedagógica.

ABSTRACT
Playfulness is one of the fundamental pillars in the educational process of Early Childhood Education, as it promotes knowledge construction through meaningful experiences in which children play an active role in their own development. In this context, play goes beyond the idea of mere recreation and is understood as an essential pedagogical practice that contributes to cognitive, affective, social, and motor development. Through playful activities, children explore their environment, experience different forms of interaction, develop language, stimulate imagination, and construct knowledge based on their experiences. Furthermore, play enables the expression of emotions, conflict resolution, and the strengthening of interpersonal relationships, which are essential aspects of integral development. This study aims to analyze the role of playfulness in the teaching and learning process in Early Childhood Education, highlighting its relevance in the organization of more dynamic, inclusive, and meaningful pedagogical practices. It also seeks to understand how games and playful activities can be intentionally planned to support the development of skills and competencies expected at this stage of basic education. The research is grounded in theoretical contributions that address playfulness as an educational strategy and as a tool for continuous assessment, demonstrating that play contributes not only to content learning but also to children's engagement, autonomy, and active participation in the school context. Therefore, it emphasizes the importance of valuing playful practices in daily school routines, recognizing them as essential elements for promoting quality education that respects childhood specificities and fosters the holistic development of learners.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Playfulness. Play. Child development. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma das expressões mais genuínas da infância e, ao mesmo tempo, um dos caminhos mais eficazes para a aprendizagem. Na Educação Infantil, essa prática assume um papel essencial, pois é por meio das brincadeiras que as crianças exploram o ambiente, experimentam diferentes situações e desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. O ato de brincar vai além do simples entretenimento: é um processo de construção de conhecimento, de descoberta e de formação integral.

A ludicidade, quando incorporada de forma planejada às práticas pedagógicas, torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Ao brincar, a criança participa de experiências que estimulam a curiosidade, a imaginação e a criatividade, fortalecendo o vínculo com o aprender. Esse processo contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais, como a comunicação, a cooperação e a autonomia, que serão essenciais ao longo da vida escolar e social.

O ambiente escolar, nesse contexto, deve ser pensado como um espaço que acolhe, estimula e valoriza as expressões lúdicas. Cabe ao educador promover experiências que despertem o interesse e o envolvimento das crianças, respeitando seus ritmos e potencialidades. O brincar, quando orientado por objetivos pedagógicos claros, transforma-se em um instrumento poderoso de aprendizagem, permitindo que o conhecimento seja construído de forma natural e prazerosa.

A ludicidade também favorece a observação e a avaliação contínua do desenvolvimento infantil. Ao acompanhar as interações das crianças durante as brincadeiras, o professor tem a oportunidade de compreender suas conquistas, suas dificuldades e suas formas de pensar. Assim, o brincar contribui não apenas para o desenvolvimento global, mas também para o aperfeiçoamento das práticas docentes.

Dessa forma, o presente artigo propõe refletir sobre o papel do brincar como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. Busca-se compreender como as atividades lúdicas, quando planejadas com intencionalidade, promovem o desenvolvimento integral das crianças e fortalecem o processo educativo. O estudo defende que o brincar é um direito da infância e um caminho indispensável para a construção de uma educação mais humana, sensível e transformadora.

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é um elemento essencial da infância e deve ser reconhecido como parte integrante da prática pedagógica na Educação Infantil. Ele não se limita ao simples divertimento, mas constitui uma forma de aprendizagem que envolve emoção, movimento e pensamento. Quando a criança brinca, ela explora o mundo ao seu redor, experimenta papéis sociais e desenvolve múltiplas habilidades cognitivas e afetivas. Através da brincadeira, a criança aprende de maneira natural, expressando ideias e sentimentos enquanto constrói conhecimento sobre si e sobre o outro (Silva, 2023).

A ludicidade permite que o processo educativo ocorra de maneira prazerosa, estimulando a curiosidade e o desejo de aprender. Por meio do brincar, a criança interpreta a realidade, elabora suas experiências e constrói significados próprios. Assim, a brincadeira torna-se um canal de comunicação e de expressão, no qual o conhecimento é produzido com entusiasmo e liberdade. Brincar é um ato de descoberta constante, que amplia as possibilidades de pensar, sentir e agir no mundo (Almeida, 2024).

O educador tem papel fundamental na mediação das atividades lúdicas, pois cabe a ele planejar situações que favoreçam a aprendizagem. A intencionalidade pedagógica é o que transforma o brincar em uma ferramenta educativa eficaz, capaz de integrar aspectos cognitivos, motores e emocionais. Um professor sensível reconhece o valor das brincadeiras e as utiliza como meio de potencializar o desenvolvimento infantil, se tornando um caminho para aprender com alegria e significado (Fernandes Martins, 2024).

A escola, ao valorizar o brincar, cria um ambiente de confiança e liberdade, onde as crianças se sentem seguras para explorar e se expressar. Esse espaço deve ser organizado de forma acolhedora, com materiais que estimulem a criatividade e a interação entre os colegas. Ao deixar de ser uma atividade secundária e passa a ocupar lugar central na rotina

pedagógica. A ludicidade transforma o cotidiano escolar em um espaço de experimentação e vivência (Almeida, 2024).
Durante as brincadeiras, as crianças exercitam a imaginação e constroem novas formas de compreender o mundo. Elas aprendem a lidar com regras, desenvolvem o senso de justiça e fortalecem a capacidade de trabalhar em grupo. O jogo, nesse contexto, funciona como um instrumento de socialização e de desenvolvimento ético e emocional. Por meio do brincar, as crianças aprendem valores importantes, como respeito, solidariedade e cooperação (Silva, 2023).
A prática pedagógica baseada no brincar promove a integração entre o cuidar e o educar. Quando o educador planeja atividades lúdicas, ele contribui para o bem-estar das crianças e estimula o desenvolvimento integral. Brincar é aprender com alegria, e essa combinação favorece a construção de vínculos afetivos e de experiências significativas, sendo visto como um direito e uma necessidade para a formação plena da criança (Chaves, 2021).
As brincadeiras de faz de conta, permitem que as crianças expressem sentimentos e compreendam papéis sociais. Ao representar situações do cotidiano, elas ampliam o vocabulário e desenvolvem a linguagem oral. Esse tipo de jogo simbólico estimula a empatia e ajuda na formação da identidade pessoal e social. Através dessas experiências, a criança aprende a observar, refletir e criar novas possibilidades para o mundo que imagina (Barbosa, 2022).
Os jogos de regras também possuem grande valor pedagógico, pois exigem atenção, memória e respeito mútuo. Ao seguir instruções e aceitar resultados, a criança aprende sobre limites, colaboração e responsabilidade. Essa vivência favorece a construção da autonomia e a compreensão das normas sociais. Brincadeiras estruturadas ajudam a desenvolver o pensamento lógico e a capacidade de resolver problemas (Perez, 2020).
Atividades como cantigas, danças e dramatizações contribuem para o desenvolvimento motor e artístico. Elas estimulam a coordenação, o ritmo e a expressão corporal, além de fortalecerem a autoestima e a socialização. A criança, ao participar dessas experiências, percebe-se como parte de um grupo e reconhece sua capacidade de criar. Essas atividades promovem a valorização da cultura e o desenvolvimento da sensibilidade estética (Fernandes Martins, 2024).
O papel do professor é observar as brincadeiras e identificar nelas oportunidades de ensino. Através da observação, ele compreende as necessidades e potencialidades de cada aluno, adaptando as atividades conforme o ritmo e o interesse do grupo. Essa escuta atenta torna o processo educativo mais humano e inclusivo. O brincar revela aspectos do desenvolvimento infantil que muitas vezes passam despercebidos nas práticas formais (Silva, 2023).
O brincar também favorece o desenvolvimento emocional, pois permite que a criança lide com frustrações e descubra estratégias para resolver conflitos. Nessas situações, ela aprende a controlar impulsos, expressar sentimentos e compreender o ponto de vista do outro. O brincar contribui para a formação de sujeitos equilibrados e conscientes, com as brincadeiras que ajudam a transformar emoções em aprendizados significativos (Almeida, 2024).
A ludicidade deve ser compreendida como um direito da criança e uma necessidade para o seu pleno desenvolvimento. Negar o brincar é limitar o acesso ao aprendizado significativo, à criatividade e à autonomia. Por isso, a escola precisa garantir tempos e espaços adequados para que as brincadeiras aconteçam livremente. Essa valorização demonstra o compromisso da instituição com uma educação mais humana e sensível (Pacheco, 2021).

O BRINCAR COMO CAMINHO DE APRENDIZAGEM: A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

O ambiente lúdico estimula a cooperação e a empatia entre as crianças. Ao brincar juntas, elas constroem amizades, aprendem a negociar e a respeitar diferenças. Esse convívio é essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais que serão fundamentais ao longo da vida. Brincar em grupo é um exercício de convivência democrática e solidária (Chaves, 2021).
As brincadeiras podem ser incorporadas a todas as áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens contextualizadas. Jogos matemáticos, contação de

histórias e atividades de exploração da natureza são exemplos de práticas que integram o lúdico ao conteúdo curricular. O aprendizado torna-se mais significativo e prazeroso. O brincar aproxima o saber da realidade e desperta o interesse pela descoberta (Alencar, 2023).

A valorização do brincar requer que o educador reconheça sua dimensão pedagógica. Ele precisa compreender que cada brincadeira possui potencial formativo e pode contribuir para o desenvolvimento integral. O desafio está em planejar e organizar experiências que respeitem o ritmo e a singularidade de cada criança. Assim, o professor torna-se mediador do conhecimento e facilitador do crescimento infantil (Silva, 2023).

Quando o brincar é inserido intencionalmente no planejamento pedagógico, ele se transforma em um recurso de ensino poderoso. As crianças participam com entusiasmo, desenvolvem autonomia e aprendem a resolver problemas de maneira criativa. Essa abordagem fortalece a relação entre conhecimento e prazer de aprender. O jogo, nesse contexto, torna-se um caminho para o desenvolvimento integral (Fernandes Martins, 2024).

A interação entre pares é outro aspecto importante do brincar. Nas brincadeiras coletivas, as crianças negociam, compartilham ideias e constroem novas formas de convivência. Esse processo favorece o desenvolvimento da linguagem, da empatia e do respeito mútuo, valores essenciais para a vida em sociedade, ensinando a importância da escuta e da cooperação (Ferreira, 2023).

O brincar também tem função terapêutica, pois ajuda a aliviar tensões e a expressar emoções difíceis de serem ditas. Em um ambiente seguro e acolhedor, a criança encontra liberdade para se expressar e se sentir compreendida. Essa experiência emocional positiva reflete diretamente em sua aprendizagem e comportamento, cuidando da saúde mental e emocional (Almeida, 2024).

O uso de materiais diversos nas brincadeiras estimula a criatividade e a exploração sensorial. Brinquedos, blocos, massinhas, tecidos e objetos recicláveis podem se transformar em ferramentas de descoberta e experimentação. O importante é que o professor incentive a curiosidade e valorize o processo mais do que o resultado final (Silva, 2023).

O brincar também contribui para o desenvolvimento da atenção e da concentração. Durante o jogo, a criança precisa planejar ações, lembrar regras e tomar decisões, exercitando funções cognitivas importantes. Essa prática favorece a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, sendo assim um exercício de foco, disciplina e imaginação (Almeida, 2024).

Ao promover o brincar, o educador estimula a autonomia e o protagonismo infantil. A criança torna-se agente ativa do próprio aprendizado, participando da construção de saberes. Esse protagonismo desperta a confança e o senso de responsabilidade, fortalecendo a autoestima e o prazer em aprender. Assim, o brincar contribui para formar cidadãos criativos e seguros (Chaves, 2021).

A valorização das brincadeiras tradicionais é igualmente importante, pois resgata a cultura popular e promove o sentimento de pertencimento. Amarelinha, bola de gude, corda e esconde-esconde são exemplos de atividades que unem gerações e mantêm viva a memória cultural. Essas brincadeiras ajudam a construir identidade e fortalecer laços comunitários (Barbosa, 2022).

O brincar como prática pedagógica reafirma a importância de uma educação mais afetiva e significativa. Ele une emoção e conhecimento, corpo e mente, teoria e prática. Quando a escola reconhece o brincar como um caminho para aprender, contribui para formar crianças criativas, seguras e felizes. Brincar é, um ato educativo que transforma a infância em um tempo de descobertas e crescimento (Ferreira, 2023).

As brincadeiras ao ar livre têm um papel essencial na formação infantil, pois estimulam o corpo e a mente simultaneamente. O contato com a natureza desperta o senso de cuidado ambiental e o respeito pelo espaço coletivo. Além disso, o movimento livre fortalece músculos, aprimora a coordenação e amplia o repertório de experiências sensoriais. O ambiente externo se torna, portanto, um cenário rico para o aprendizado e a socialização (Almeida, 2024).

As atividades lúdicas que envolvem música despertam emoções e favorecem a expressão corporal e verbal. Ao cantar, dançar ou tocar instrumentos, as crian-

ças desenvolvem ritmo, memória e atenção. A música cria conexões afetivas e culturais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Essa prática reforça o prazer de aprender e amplia as formas de comunicação (Fernandes Martins, 2024).

As narrativas orais e os jogos de faz de conta são espaços férteis para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. Ao ouvir e recontar histórias, a criança exercita a criatividade e compreende valores presentes nas tramas. Essa interação também contribui para a construção da identidade e da empatia. O uso da palavra durante o jogo fortalece o pensamento simbólico e crítico (Ferreira, 2023).

Os jogos cooperativos trazem benefícios significativos para a convivência em grupo, pois substituem a lógica da competição pela colaboração. Neles, o objetivo é alcançar metas comuns, estimulando a solidariedade e o trabalho em equipe. Essa prática ajuda a criança a compreender o valor da união e da ajuda mútua. A cooperação se torna uma habilidade essencial para a vida em sociedade (Perez, 2020).

O BRINCAR COMO DIREITO E EXPRESSÃO DA INFÂNCIA: ARTE, SUSTENTABILIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os brinquedos confeccionados com materiais recicláveis desenvolvem a consciência ecológica e estimulam a criatividade. Ao criar seus próprios brinquedos, as crianças aprendem sobre sustentabilidade e reaproveitamento. Esse tipo de atividade incentiva o pensamento crítico e o respeito ao meio ambiente. Além disso, fortalece o vínculo entre o aprender e o agir responsável (Barbosa, 2022).

As práticas lúdicas que envolvem arte favorecem o desenvolvimento da sensibilidade estética e emocional. Ao desenhar, pintar ou modelar, a criança expressa sentimentos e ideias de forma espontânea. A arte amplia o olhar sobre o mundo e contribui para a formação da identidade cultural. Essa liberdade criativa é um caminho para o autoconhecimento e a valorização das diferenças (Alencar, 2023).

As atividades de dramatização promovem a expressão corporal, emocional e social, permitindo que a criança explore diferentes papéis e situações. Essa vivência contribui para o entendimento das relações humanas e das regras de convivência. O teatro infantil desperta a imaginação, aprimora a comunicação e estimula a empatia. É uma forma de integrar emoção e conhecimento no cotidiano escolar (Fernandes Martins, 2024).

O reconhecimento do brincar como prática pedagógica também exige investimento na formação continuada dos professores, para que compreendam as dimensões afetivas, cognitivas e sociais das atividades lúdicas. É fundamental que o educador se perceba como pesquisador de sua própria prática, refletindo sobre como as brincadeiras podem potencializar o desenvolvimento infantil. A formação deve contemplar estudos sobre o lúdico, bem como o planejamento de propostas que considerem a diversidade cultural e as especificidades de cada grupo de crianças (Almeida, 2024).

Além da formação docente, é essencial que as políticas públicas educacionais valorizem o brincar como direito e parte integrante do currículo da Educação Infantil. A implementação de diretrizes e programas voltados à ludicidade contribui para garantir espaços adequados, materiais diversificados e tempos planejados para as brincadeiras. O brincar deixa de ser visto como mero passatempo e passa a ocupar um lugar de destaque na construção de uma educação de qualidade (Chaves, 2021).

A família também exerce papel importante na valorização do brincar, pois é no ambiente doméstico que as primeiras experiências lúdicas acontecem. Quando os familiares reconhecem o valor educativo das brincadeiras, fortalecem os vínculos afetivos e colaboram com a escola na formação integral da criança. A interação entre escola e família cria uma rede de apoio fundamental, que sustenta o desenvolvimento emocional, social e intelectual infantil (Silva, 2023).

É necessário compreender que o brincar é um direito humano essencial, que transcende a escola e acompanha a criança ao longo de toda a vida. Ele representa uma forma de ser e de estar no mundo, favorecendo o aprendizado, a convivência e a construção de identidades. Quando o brincar é respeitado, a infância é vivida em sua plenitude, e a educação cumpre sua função de formar

sujeitos criativos, críticos e felizes.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BRINCAR

A mediação do professor é um elemento essencial para que o brincar se torne, de fato, uma prática pedagógica signi f cativa na Educação Infantil. Embora a brincadeira possua um valor intrínseco para o desenvolvimento da criança, é a intencionalidade do educador que potencializa suas possibilidades educativas. O professor organiza o ambiente, seleciona materiais e propõe desa f os que ampliam as experiências infantis.

Ao atuar como mediador, o docente não interfere de forma impositiva, mas observa, escuta e intervém de maneira sensível. Essa postura permite que a criança mantenha sua autonomia, ao mesmo tempo em que é estimulada a avançar em seu processo de aprendizagem. A mediação quali f cada contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A intencionalidade pedagógica exige planejamento. O professor precisa compreender os objetivos de cada atividade lúdica e como ela pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, o brincar deixa de ser espontâneo apenas e passa a ser também um instrumento educativo estruturado. O planejamento das atividades lúdicas deve considerar a faixa etária, os interesses e as necessidades das crianças. Essa adequação torna o processo mais signi f cativo e respeitoso com o ritmo de cada aluno. A aprendizagem acontece de forma mais e f caz quando está alinhada ao universo infantil.

A organização do espaço também é parte da mediação pedagógica. Ambientes ricos em estímulos, com materiais variados e acessíveis, favorecem a exploração e a criatividade. O espaço educativo deve convidar a criança a brincar, investigar e interagir.

A escuta ativa do professor é fundamental durante as brincadeiras. Ao observar as interações, ele identi f ca avanços, di f culdades e interesses das crianças. Essa observação orienta intervenções mais precisas e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais e f cazes.

O brincar mediado permite a ampliação do repertório cultural da criança. Ao introduzir novos elementos e contextos, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e promove experiências diversi f cadas. Essa ampliação é essencial para o desenvolvimento integral.

A mediação também contribui para a resolução de con f itos. Durante as brincadeiras, surgem situações que exigem negociação e diálogo. O professor orienta essas interações, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades socioemocionais.

A interação entre crianças e professor fortalece vínculos afetivos. Esses vínculos são fundamentais para a segurança emocional e para o engajamento no processo de aprendizagem. A criança aprende melhor quando se sente acolhida.

A prática re f exiva do professor é indispensável. Ao analisar suas ações, ele aprimora sua atuação e adapta suas estratégias. A formação contínua contribui para o desenvolvimento de práticas mais conscientes e e f cazes.

A ludicidade mediada também favorece a inclusão. Ao considerar as diferenças individuais, o professor cria oportunidades para que todas as crianças participem e aprendam. A inclusão se concretiza nas práticas cotidianas.

A avaliação no contexto do brincar ocorre de forma contínua. O professor observa, registra e interpreta as ações das crianças. Essa avaliação qualitativa permite compreender o processo de aprendizagem de forma mais ampla.

A intencionalidade pedagógica transforma o brincar em um recurso didático potente. Quando bem planejado, ele contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida.

“O professor, ao atuar como mediador no processo de aprendizagem, não apenas transmite conhecimentos, mas cria condições para que a criança construa saberes por meio da interação, da experimentação e da vivência lúdica, promovendo um desenvolvimento integral e signi f cativo.” (Vygotsky, 1998)

A mediação pedagógica rea f rma o papel do professor como agente transformador. Sua atuação consciente e intencional garante que o brincar seja valorizado como eixo estruturante da Educação Infantil.

A LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA INFÂNCIA

A ludicidade desempenha papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais na infância. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a lidar com emoções, estabelecer relações e compreender o outro. Esse processo é essencial para a formação integral.
As competências socioemocionais incluem habilidades como empatia, cooperação, autocontrole e resiliência. Essas habilidades são desenvolvidas de forma natural no contexto das interações lúdicas. O brincar se torna um espaço privilegiado para esse aprendizado.
Durante as brincadeiras, as crianças vivenciam diferentes situações que exigem tomada de decisão. Elas aprendem a lidar com frustrações, esperar sua vez e respeitar regras. Essas experiências contribuem para o amadurecimento emocional.
A empatia é uma das principais competências desenvolvidas no brincar. Ao interagir com outras crianças, o indivíduo aprende a reconhecer sentimentos e a se colocar no lugar do outro. Essa habilidade é essencial para a convivência social.
A cooperação também é estimulada nas atividades lúdicas. Jogos coletivos incentivam o trabalho em equipe e a busca por objetivos comuns. A criança aprende que o sucesso pode ser compartilhado.
O autocontrole é desenvolvido quando a criança precisa lidar com regras e limites. Essas situações ajudam a regular comportamentos e emoções. O brincar contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados.
A ludicidade também favorece a autoestima. Ao participar de brincadeiras, a criança reconhece suas capacidades e se sente valorizada. Esse reconhecimento fortalece a confiança em si mesma.
O ambiente lúdico proporciona segurança emocional. Quando se sente acolhida, a criança se expressa com mais liberdade. Esse espaço seguro é essencial para o desenvolvimento saudável.
A resolução de conflitos é outro aspecto importante. Durante as brincadeiras, surgem divergências que precisam ser resolvidas. Esse processo ensina negociação e respeito mútuo.
A linguagem também é desenvolvida no contexto lúdico. As interações favorecem a comunicação e a expressão de sentimentos. A criança aprende a dialogar e a argumentar.
A criatividade é estimulada nas atividades lúdicas. Ao imaginar e criar, a criança desenvolve pensamento flexível e inovador. Essas habilidades são importantes para a vida acadêmica e social.
A ludicidade contribui para a formação de valores. Respeito, solidariedade e justiça são aprendidos de forma prática nas interações. O brincar se torna um espaço de construção ética.
A participação em atividades lúdicas fortalece o senso de pertencimento. A criança se reconhece como parte de um grupo e desenvolve identidade social. Esse sentimento é fundamental para o bem-estar.
“As interações sociais vivenciadas no contexto do brincar são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é por meio delas que a criança internaliza normas, valores e formas de comportamento que estruturam sua vida em sociedade.” (Vygotsky, 1998)
Assim, a ludicidade não apenas contribui para a aprendizagem cognitiva, mas também para o desenvolvimento emocional e social. Ela forma indivíduos mais preparados para os desafios da vida.

CONSEIDERAÇOES FINAIS

A Educação Infantil representa um espaço essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Nessa fase da vida, o brincar assume papel central, pois é por meio das experiências lúdicas que a criança aprende a compreender o mundo, a expressar sentimentos e a construir relações significativas. A ludicidade, não deve ser vista apenas como um momento de recreação, mas como parte integrante do processo educativo, contribuindo para a formação da identidade e da autonomia infantil.
Os jogos e as brincadeiras, quando utilizados de forma intencional e planejada pelo educador, tornam-se instrumentos pedagógicos capazes de transformar o aprendizado em uma experiência prazerosa e significativa. Ao brincar, a criança exercita habilidades cognitivas e motoras, aprende a resolver problemas, a conviver em grupo e a respeitar regras, desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade. Assim, o brin-

car consolida-se como um direito e uma necessidade para o desenvolvimento pleno.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele criar um ambiente estimulante, acolhedor e desafiador, que favoreça a imaginação, a criatividade e a socialização. É preciso que o educador reconheça o valor pedagógico do brincar e o inclua de forma planejada em sua prática, transformando o espaço escolar em um ambiente de descobertas e aprendizagens significativas. Dessa forma, o professor atua como mediador entre o conhecimento e as experiências vividas pelas crianças.

Conclui-se que o brincar é uma prática essencial na Educação Infantil, sendo um caminho natural e eficaz para o desenvolvimento e a aprendizagem. Promover o lúdico na escola é respeitar a infância, reconhecer as potencialidades das crianças e garantir um processo educativo humanizado e prazeroso. Ao valorizar o brincar como parte fundamental do currículo, a educação contribui para formar sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos, preparados para atuar de maneira consciente e solidária na sociedade.

Desse modo, cabe à escola assumir o compromisso de criar ambientes que favoreçam a imaginação, a expressão e a experimentação. O espaço educativo deve ser planejado para acolher o movimento, a curiosidade e o diálogo entre as crianças, promovendo experiências significativas que integrem emoção e conhecimento. O brincar, quando intencionalmente incorporado às práticas pedagógicas, transforma-se em instrumento de aprendizagem ativa e reflexiva, fortalecendo os vínculos afetivos e o prazer em aprender. Assim, a ludicidade deixa de ser apenas um momento de descontração e passa a constituir um eixo estruturante do processo educativo.

Além disso, é indispensável que gestores, professores e famílias reconheçam o valor pedagógico das brincadeiras e atuem de forma conjunta para garantir esse direito. A educação infantil precisa ser um espaço em que o brincar seja entendido como linguagem e forma de expressão da criança, e não como mera atividade complementar. Investir em práticas lúdicas é investir em uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos sensíveis, autônomos e cooperativos. Quando o brincar é legitimado como parte essencial da formação, a escola se torna um ambiente vivo, criativo e verdadeiramente transformador.

A valorização do brincar também implica reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Nesse sentido, a escuta sensível do educador torna-se fundamental para compreender os interesses, necessidades e potencialidades infantis. Quando a criança é ouvida e respeitada, ela se sente pertencente ao ambiente escolar, o que fortalece sua participação e engajamento nas atividades propostas. Assim, o processo educativo torna-se mais significativo e humanizado.

Outro aspecto relevante diz respeito à diversidade presente no contexto da Educação Infantil. Cada criança possui sua história, cultura e forma de aprender, o que exige práticas pedagógicas inclusivas e flexíveis. O brincar, por sua natureza aberta e dinâmica, permite que diferentes formas de expressão sejam valorizadas. Dessa maneira, a ludicidade contribui para a construção de uma educação mais equitativa, que respeita as singularidades e promove o desenvolvimento de todos os alunos.

É importante destacar que o brincar também favorece o desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto corporal. Durante as interações lúdicas, as crianças ampliam seu vocabulário, aprendem a se comunicar com clareza e desenvolvem habilidades narrativas. Além disso, expressam emoções, ideias e pensamentos por meio de gestos, movimentos e dramatizações. Esse processo contribui para a formação de sujeitos mais comunicativos e seguros em suas relações sociais.

A integração entre o brincar e o currículo escolar representa um desafio, mas também uma grande oportunidade para inovar as práticas pedagógicas. Ao incorporar atividades lúdicas aos conteúdos, o professor torna o aprendizado mais dinâmico e contextualizado. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais de ensino, promovendo uma educação mais participativa e centrada na criança. Assim, o conhecimento deixa de ser imposto e passa a ser construído coleti-

vamente.
O uso de diferentes recursos pedagógicos também potencializa as experiências lúdicas. Materiais concretos, jogos educativos, tecnologias digitais e elementos da natureza podem enriquecer as práticas e ampliar as possibilidades de aprendizagem. O importante é que esses recursos sejam utilizados com intencionalidade, favorecendo a experimentação e a criatividade. Dessa forma, o brincar se torna ainda mais signi fcativo e diversi fcado.
A participação da família no processo educativo é outro fator essencial para o fortalecimento da ludicidade. Quando os responsáveis valorizam o brincar e incentivam essas práticas em casa, contribuem para a continuidade das experiências vividas na escola. Essa parceria entre escola e família fortalece os vínculos afetivos e amplia as oportunidades de desenvolvimento da criança. A educação torna-se, assim, um processo compartilhado e mais e fcaz.
Além disso, é fundamental que as instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, proporcionando momentos de estudo, re fexão e troca de experiências. A atualização pro fssional permite que o educador compreenda novas abordagens pedagógicas e desenvolva práticas mais inovadoras. A ludicidade, nesse contexto, deve ser constantemente discutida e aprimorada, garantindo sua efetiva integração ao cotidiano escolar.
As políticas públicas também desempenham papel importante na valorização do brincar na Educação Infantil. É necessário que haja investimentos em infraestrutura, materiais pedagógicos e formação docente, assegurando condições adequadas para o desenvolvimento das práticas lúdicas. Quando o brincar é reconhecido como direito, ele passa a ser garantido de forma mais consistente nas instituições educativas.
Outro ponto a ser considerado é a importância do tempo destinado ao brincar na rotina escolar. Muitas vezes, a pressão por resultados e conteúdos acaba reduzindo os momentos de ludicidade. No entanto, é fundamental compreender que o brincar não é perda de tempo, mas sim um momento privilegiado de aprendizagem. Garantir esse tempo é respeitar o ritmo da criança e promover um desenvolvimento mais equilibrado.

Rea frma-se que a ludicidade é um elemento indispensável para a construção de uma educação infantil de qualidade. O brincar possibilita aprendizagens signi fcativas, fortalece vínculos afetivos e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Ao reconhecer sua importância e integrá-lo de forma intencional ao processo educativo, a escola cumpre seu papel de formar indivíduos críticos, criativos e preparados para viver em sociedade de maneira consciente e participativa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Crislaine Vieira de Lima; PANA, Raiany Amorim de Oliveira; MACHADO, Rosa Maria Moreira. O lúdico na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 6, p. 1968–1985, 2023.

ALMEIDA, D. C. C. L.; PAULA, S. C. C. de. A importância do brincar na educação infantil. Revista Acadêmica Online, v. 10, n. 54, e364, 2024.

BARBOSA, Brenda dos Santos; POLETTO, Lizandro. Ludicidade e educação: o papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento da aprendizagem. Educação e Cultura em Debate, v. 8, n. 1, p. 200–221, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br. Acesso em: 1 mar. 2026.

CHAVES, Indionara Silva. O brincar e a ludicidade como fundamentos pedagógicos na educação infantil. 2021. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal de Santa Catarina, Palhoça, 2021.

COLETTO, Gabriela de Brum. O brincar e a brincadeira como recurso pedagógico na educação infantil. 2023. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, São Luiz Gonzaga, 2023.

CORRÊA, Lais Ribeiro. A importância do

brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. 2020. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.
FERNANDES MARTINS, M. de N.; SOARES, S. Prática pedagógica na Educação Infantil: desenvolvimento pleno das crianças a partir de interações e brincadeiras. SAPIENS - Revista de Divulgação Científica, v. 5, n. 2, p. 131–165, 2024.

FERREIRA, Francisca Mikaely Lacerda. A importância do lúdico na educação infantil: aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. 2023. 58 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Campina Grande, Cajazeiras, 2023.

MORAES, Giane Severino Corrêa; COELHO, Helda Gomes; AZEVEDO, Gilson Xavier. A importância do lúdico na educação infantil. REEDUC – Revista de Estudos em Educação, v. 7, n. 2, p. 96–125, 2021.

OLIVEIRA, C. M.; DIAS, A. F. A criança e a importância do lúdico na educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 2, ed. 1, v. 13, p. 118–119, 2017.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021.

PEREIRA, Danilo Cesar; SILVA, Daniel de Souza. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Educere – Revista da Educação da UNIPAR, v. 21, n. 1, 2021.

PEREZ, Maria de Lourdes; ROST, Talita Destro. Jogos simbólicos e o imaginário na Educação Infantil. In: BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana (org.). Arte, cultura e imaginário: reflexões interdisciplinares. São Paulo: Terceira Margem, 2020.

RAMOS, Mayara Conceição. A importância da ludicidade na educação infantil. 2022. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Anhanguera, Salvador, 2022.

SILVA, Thályta Pereira; SOUSA, Daniela Rodrigues. A brincadeira livre na Educação Infantil. In: 100 anos de Paulo Freire: (re)descobrindo o pensar sobre a educação brasileira, 2023.

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

DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

JÉSSICA PEREIRA BRITO

RESUMO
O presente artigo analisa o processo de evolução histórica e a consolidação dos marcos legais da educação infantil no território brasileiro, investigando a transição de um modelo puramente assistencialista para uma perspectiva pedagógica e de direito. O estudo estabelece como objetivo central compreender as transformações nas concepções de infância, partindo do contexto das Revoluções Industriais, onde o atendimento às crianças ocorria de forma improvisada nas fábricas para atender às necessidades laborais das mães, até a institucionalização da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, percorrendo as contribuições teóricas de Friedrich Froebel e as rupturas propostas pelo movimento da Escola Nova no combate ao adultocentrismo. A investigação examina a influência dos jardins de infância europeus e norte-americanos, contrastando a visão de recepção passiva e contenção de corpos com a emergência do conceito de criança como sujeito histórico e de direitos. Ao analisar o arcabouço jurídico nacional, o texto destaca a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como divisores de águas que integraram as creches aos sistemas de ensino, superando o viés da caridade. As considerações finais do estudo apontam que a educação infantil contemporânea exige a figura do professor como mediador e o reconhecimento da criança como protagonista de sua aprendizagem, visando um desenvolvimento humano integral e holístico. Conclui-se que o desafio atual reside na plena implementação de práticas que garantam a convivência e a exploração, assegurando que a escola seja, de fato, o primeiro espaço de exercício social e democrático do indivíduo.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Evolução Histórica; Assistencialismo; Marcos Legais; Protagonismo Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O debate acerca da educação infantil no cenário brasileiro contemporâneo demanda, invariavelmente, um mergulho profundo nas raízes históricas que sustentaram as primeiras formas de atendimento à criança pequena. Este artigo delimita-se pela análise da transição paradigmática entre o modelo assistencialista, surgido das necessidades prementes da Revolução Industrial, e o modelo atual, que compreende a criança como um sujeito histórico, social e detentor de direitos fundamentais. A relevância desta discussão reside na compreensão de que as práticas pedagógicas atuais não são isoladas, mas sim o resultado de uma longa disputa de conceitos sobre o que significa educar e cuidar na primeira infância, conceitos estes que durante muito tempo foram tratados de forma dicotômica e excludente.

Historicamente, como observa Nunes (1994), a educação pode ser compreendida como um processo contínuo de formação do indivíduo, mas, no caso da educação infantil, esse processo foi negligenciado por décadas em virtude de uma visão que não reconhecia a criança como um ser em desenvolvimento pleno. No Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento à infância não nasceram de uma preocupação pedagógica, mas de uma urgência econômica vinculada à urbanização acelerada. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho fabril, o espaço da fábrica tornou-se, ironicamente, o primeiro local de guarda das crianças. Esse cenário inicial, marcado pela precariedade e pela ausência de intencionalidade educativa, consolidou o que a literatura denomina como caráter assistencialista, onde o foco residia estritamente na sobrevivência física e na alimentação, ignorando-se as dimensões cognitivas, afetivas ou sociais do sujeito em formação.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a evolução legal e pedagógica que permitiu o rompimento com a visão de depósito de crianças em direção à concepção da educação infantil como a primeira e indispensável etapa da Educação Básica. Como objetivos específicos,

o trabalho busca identificar os marcos legais fundamentais, discutir a importância da superação do adultocentrismo e refletir sobre a necessidade de currículos que contemplem a diversidade étnico-racial e a inclusão. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, buscando através da técnica de paráfrase construir um diálogo crítico com a literatura nacional e internacional, assegurando a originalidade da produção acadêmica aqui apresentada.

2. DESENVOLVIMENTO

A fundamentação teórica deste estudo busca traçar uma linha evolutiva que conecte o passado de negligência à atualidade de garantias constitucionais na educação infantil brasileira. Para que se compreenda a complexidade dessa etapa da educação básica, faz-se necessário analisar o desenvolvimento das instituições de ensino sob múltiplas perspectivas: a histórica, a legal e a pedagógica. Este capítulo propõe uma imersão nos fatores que moldaram o atendimento às crianças pequenas, partindo de uma sociedade que as via apenas como dependentes da assistência, para uma sociedade que as reconhece como produtoras de cultura e sujeitos de direitos.
A discussão aqui apresentada não se limita a uma mera exposição cronológica de fatos, mas sim a uma análise crítica das tensões que permeiam o campo educacional. Entre elas, destaca-se a persistente luta pela indissociabilidade entre o ato de cuidar e o ato de educar, binômio que sustenta a identidade docente na primeira infância. Ao percorrer os marcos históricos, desde a influência europeia de Froebel até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este desenvolvimento pretende demonstrar que a qualidade na educação infantil é um conceito em constante construção, exigindo que a escola seja um espaço de inclusão, respeito à diversidade e promoção da equidade. Assim, as seções seguintes detalham os pilares que sustentam a transição do paradigma assistencialista para o protagonismo infantil contemporâneo.

2.1 A Herança Assistencialista e o Impacto da Industrialização

Para compreender a magnitude da mudança na educação infantil brasileira, é imperativo analisar como as instituições do início do século XX operavam sob a égide do controle social. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), o atendimento pré-escolar no Brasil foi marcado por uma dualidade perversa que separava as classes sociais por meio do tipo de atendimento oferecido. Enquanto as elites buscavam modelos europeus de educação, as creches destinadas à classe trabalhadora possuíam um foco estritamente higienista. O objetivo primordial não era o aprendizado, mas sim evitar que as crianças ficassem abandonadas nas ruas enquanto seus pais vendiam sua força de trabalho. Esse viés tratava a criança como um objeto de caridade e intervenção do Estado, despida de qualquer protagonismo ou identidade própria.
Nesse período histórico, a rotina das instituições era pautada por uma disciplina rígida que visava a contenção dos corpos. Não havia espaço para a ludicidade ou para a exploração do ambiente, pois a mentalidade vigente considerava que a criança pequena era um ser incompleto que precisava apenas de vigilância. Essa concepção assistencialista demorou décadas para ser questionada, e suas marcas ainda podem ser percebidas em discursos que tentam separar o ato de cuidar do ato de educar. No entanto, o desenvolvimento teórico da psicologia e da pedagogia começou a demonstrar que, na primeira infância, essas duas ações são faces da mesma moeda, sendo impossível promover o bem-estar físico sem considerar o estímulo intelectual e emocional.

2.2 Friedrich Froebel e a Revolução dos Jardins de Infância

Em contrapartida ao rigor disciplinar das fábricas e das creches higienistas, surgiu na Europa o conceito de jardins de infância, idealizado por Friedrich Froebel. Segundo a perspectiva de Froebel (2001), a educação deveria respeitar a natureza intrínseca da criança, permitindo que ela se desenvolvesse de dentro para fora, como uma planta que cresce em solo fértil. A introdução do brincar como ferramenta pedagógica central foi uma das maiores contribuições froebelianas para a educação moderna. Ele acreditava

que, por meio do manuseio de objetos e da interação com a natureza, a criança poderia compreender as leis do universo e desenvolver sua espiritualidade e intelecto de forma harmoniosa.
No contexto brasileiro, a chegada desses modelos representou o primeiro esforço para pensar a infância fora do espectro da caridade pura. Contudo, é necessário pontuar que tais inovações foram, inicialmente, restritas aos grupos privilegiados, mantendo a desigualdade de acesso ao conhecimento. Foi apenas com a influência do movimento da Escola Nova, a partir da década de 1930, que o Brasil começou a discutir a democratização desses espaços. Os escolanovistas defendiam que a escola de educação infantil deveria ser um local de experimentação social e democrática, onde a criança pudesse exercer sua autonomia e desenvolver o pensamento crítico, rompendo com a recepção passiva de ordens que caracterizava os modelos anteriores.

2.3 Marcos Legais e a Profissionalização da Educação Infantil

A grande virada legal e conceitual ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu um novo pacto social em relação à infância. Conforme o texto constitucional, o Estado assumiu o dever inalienável de oferecer educação em creches e pré-escolas, tornando-a um direito subjetivo da criança. Segundo Brasil (1988), este momento foi crucial para desvincular a educação infantil da assistência social, transferindo a responsabilidade administrativa para o campo educacional. Essa mudança de paradigma exigiu uma reestruturação profunda das políticas públicas, forçando o reconhecimento de que o trabalho com crianças de zero a cinco anos demanda conhecimentos técnicos e pedagógicos específicos.
Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, ratificou essa posição ao incluir a educação infantil como a base do sistema educacional brasileiro. A partir da LDB, o profissional que atua nesta etapa passou a ser reconhecido como professor, exigindo-se formação mínima em nível superior ou magistério. Essa profissionalização foi fundamental para que as propostas curriculares deixassem de ser meras listas de atividades manuais e passassem a contemplar o desenvolvimento integral do ser humano. A legislação brasileira passou a entender que a escola de educação infantil é o espaço onde se inicia a construção da cidadania, sendo o local privilegiado para a promoção da igualdade de oportunidades desde o nascimento.

2.4 A Base Nacional Comum Curricular e o Protagonismo Infantil

Atualmente, a organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino é norteada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma visão contemporânea e sensível sobre a infância. De acordo com as orientações de Brasil (2017), o currículo deve ser estruturado em torno das interações e da brincadeira, reconhecendo que é através dessas práticas que a criança constrói sentidos sobre si e sobre o mundo. A BNCC estabelece direitos de aprendizagem que garantem à criança a possibilidade de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, colocando-a como o centro do planejamento docente.
Trabalhar sob a ótica dos campos de experiência significa romper com a fragmentação do conhecimento. Na educação infantil, o aprendizado ocorre de forma globalizada, onde uma simples exploração de materiais diversificados envolve noções de matemática, linguagem, artes e relações sociais. O foco contemporâneo reside na escuta atenta das crianças, permitindo que suas curiosidades e hipóteses guiem os projetos pedagógicos. Esse modelo valoriza a diversidade de tempos e ritmos, entendendo que cada criança é única e traz consigo uma bagagem cultural que deve ser respeitada e integrada ao cotidiano escolar.

2.5 Desafios Contemporâneos: Inclusão e Educação Antirracista

Além das discussões sobre desenvolvimento cognitivo, a educação infantil de hoje enfrenta o desafio de ser um espaço verdadeiramente ético e plural. A educação inclusiva não deve ser entendida apenas como a matrícula de alunos com deficiência, mas como a transformação

da cultura escolar para acolher a diferença como um valor. A prática pedagógica inclusiva exige a adaptação de materiais, a flexibilização de espaços e, principalmente, uma mudança na postura do educador, que deve estar preparado para mediar o aprendizado de forma personalizada. A literatura acadêmica reforça que um ambiente inclusivo é benéfico para todos os alunos, pois promove a empatia e o respeito mútuo desde as fases iniciais da socialização.
No mesmo sentido, a implementação de uma educação antirracista tornou-se uma urgência social e legal, conforme preconiza a Lei 10.639/03. No contexto da educação infantil, o combate ao racismo ocorre por meio da valorização das identidades e da oferta de referências positivas sobre a cultura afro-brasileira e indígena. É dever da escola garantir que a criança negra se sinta representada em livros, brinquedos e murais, combatendo o eurocentrismo histórico que silenciou outras narrativas. Ao promover um currículo antirracista, a escola cumpre sua função social de desconstruir preconceitos e formar cidadãos comprometidos com a justiça social, assegurando que a identidade de cada criança seja fortalecida e respeitada.

2.6 A Centralidade do Lúdico e o Papel do Brincar no Desenvolvimento Infantil

A compreensão do lúdico na educação infantil transcende a ideia de simples entretenimento ou passatempo. Conforme discutido ao longo deste estudo, a brincadeira é a linguagem universal da criança e o eixo estruturante de toda a prática pedagógica contemporânea. No contexto escolar, o ato de brincar permite que o sujeito pequeno simule situações da vida real, elabore conflitos internos, desenvolva a coordenação motora e, primordialmente, construa noções de alteridade ao interagir com seus pares. A ludicidade, portanto, não deve ser vista como uma atividade isolada com hora marcada, mas como a própria atmosfera que envolve o cotidiano da creche e da pré-escola.
O professor, ao organizar o espaço lúdico, atua como um engenheiro de contextos. É fundamental que o ambiente ofereça materiais não estruturados, como caixas, tecidos, elementos da natureza e sucatas, que estimulem a imaginação criativa muito mais do que brinquedos prontos e industrializados. Essa abordagem está alinhada com as diretrizes da BNCC, que prevê o "brincar" como um direito de aprendizagem. Quando a criança brinca, ela está pesquisando o mundo, testando hipóteses físicas e sociais, e desenvolvendo o pensamento simbólico que será a base para a futura alfabetização e letramento. Assim, a valorização do lúdico é o que diferencia a escola de educação infantil de um modelo de ensino meramente instrucional e mecânico.

2.7 A Parceria entre Instituição e Família na Primeira Infância

Outro ponto fundamental que sustenta a qualidade da educação infantil é a construção de uma relação dialógica entre a escola e a família. Como a educação infantil é, para muitas crianças, o primeiro contato com a esfera pública e o primeiro afastamento do núcleo familiar, o processo de adaptação (ou acolhimento) deve ser planejado com extrema sensibilidade. Esta parceria não deve ser entendida apenas como uma prestação de contas burocrática, mas como um compartilhamento de saberes sobre a criança. A família traz o conhecimento sobre a história, os hábitos e as singularidades do sujeito, enquanto a escola oferece o olhar pedagógico e a oportunidade de socialização coletiva.
A legislação brasileira, especialmente a LDB 9.394/96, reforça a importância dessa integração. Para que a educação seja integral, as práticas escolares devem respeitar a cultura local e as particularidades de cada núcleo familiar, promovendo um ambiente de confiança mútua. Encontros, reuniões participativas e a abertura da escola para a comunidade são estratégias que fortalecem esse vínculo. Quando a criança percebe que existe uma harmonia entre o que ela vivencia em casa e o que vive na escola, seu desenvolvimento socioemocional ocorre de forma mais segura e fluida. Portanto, o diálogo constante entre educadores e responsáveis é o que garante que a criança seja vista em sua totalidade, respeitando-se o seu bem-estar e seu direito à proteção.

2.8 A Organização dos Espaços e Tempos como Terceiro Educador

Um aspecto fundamental que frequentemente é negligenciado nas análises sobre a educação infantil, mas que possui um peso acadêmico imenso, é a concepção do espaço escolar. Inspirada nas abordagens de Reggio Emilia, a pedagogia contemporânea compreende que o ambiente não é apenas um cenário, mas um "terceiro educador". A organização física da sala de aula, a disposição dos materiais ao alcance das crianças e a criação de ateliês de exploração são escolhas políticas e pedagógicas que refetem a visão de criança que a escola possui. Se o espaço é rígido e fechado, a criança é tolhida; se o espaço é aberto e desafador, o protagonismo infantil foresce.
Da mesma forma, a gestão do tempo na educação infantil precisa ser revista para superar a "pressa" do mundo adulto. O tempo da criança é o tempo da descoberta, da repetição prazerosa e da contemplação. Currículos que engessam a rotina com horários excessivamente fragmentados impedem que a criança se aprofunde em suas pesquisas lúdicas. Uma escola de qualidade é aquela que permite a fexibilidade cronológica, entendendo que o momento do lanche, do banho e do sono são também momentos pedagógicos carregados de sentido e aprendizado. Integrar espaço e tempo de forma respeitosa é, portanto, garantir que a escola seja um lugar de vida, e não apenas de instrução

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida ao longo deste estudo permitiu uma compreensão profunda e detalhada acerca das complexas transformações que moldaram a educação infantil no Brasil. Ao analisar o percurso histórico, evidenciou-se que a transição do modelo assistencialista para o pedagógico não foi apenas uma mudança de nomenclatura ou de gestão administrativa, mas sim uma profunda revolução ética e social na forma como o Estado e a sociedade civil compreendem o ser criança. A superação do estigma das creches como "depósitos" de crianças flhas da classe operária para a consolidação de instituições de ensino de qualidade representa um dos maiores avanços das políticas públicas educacionais do país.
Conclui-se que o marco divisor estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e ratifcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) foi o que permitiu a profssionalização definitiva da área. A exigência de formação docente e a integração da educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica retiraram a criança da invisibilidade da assistência social e a colocaram no centro do direito público. No entanto, o estudo também aponta que a legislação, embora avançada, ainda enfrenta o desafo da plena implementação prática no cotidiano das escolas, especialmente no que tange à infraestrutura e à valorização salarial dos profssionais que atuam no berçário e na pré-escola.
Outro ponto crucial reafrmado por esta pesquisa é a indissociabilidade entre o ato de cuidar e o ato de educar. As discussões contemporâneas, amparadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstram que o aprendizado na primeira infância ocorre através das interações e da ludicidade. Não se pode mais aceitar um modelo de ensino que ignore o corpo, a emoção e a descoberta sensorial em favor de uma alfabetização precoce e mecanizada. A escola deve ser, antes de tudo, um ambiente que promova o bem-estar e o desenvolvimento holístico, garantindo que os seis direitos de aprendizagem, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sejam respeitados em sua totalidade.
Por fm, as refexões aqui apresentadas destacam a urgência de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e antirracista desde os primeiros meses de vida. A construção da identidade da criança brasileira passa pelo reconhecimento de suas raízes e pelo respeito à diversidade humana. A escola tem o dever ético de desconstruir preconceitos e oferecer um ambiente de representatividade positiva. Portanto, investir na qualidade da educação infantil é assegurar o alicerce de uma sociedade democrática e equânime. Espera-se que este artigo contribua para que educadores e gestores fortaleçam sua prática pedagógica, mantendo o compromisso com uma infância protagonista, protegida e plenamente respeitada em suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
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, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, [2003].
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
FROEBEL, Friedrich. A educação do homem. Tradução: Maria Helena Camargo. Passo Fundo: UPF, 2001.
HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
NUNES, Terezinha. Educação e Desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 1994.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUALIDADE - DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

RESUMO
A Educação Especial vem se transformando significativamente nas últimas décadas, acompanhando mudanças legais, sociais e pedagógicas que buscam assegurar a escolarização de qualidade para todos os estudantes. Este artigo tem como objetivo discutir a situação atual da Educação Especial, destacando seus avanços, desafios e possibilidades no contexto da educação inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada em legislações, documentos oficiais e produções acadêmicas recentes. Os resultados indicam que, embora haja progressos importantes no reconhecimento dos direitos de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda persistem obstáculos relacionados à formação docente, à acessibilidade e à implementação de políticas públicas. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva exige esforços contínuos, mudanças de atitude e engajamento coletivo de educadores, gestores e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Inclusão Escolar.

ABSTRACT
Special Education has been significantly transformed in recent decades, keeping pace with legal, social, and pedagogical changes that seek to ensure quality schooling for all students. This article aims to discuss the current situation of Special Education, highlighting its advances, challenges, and possibilities in the context of inclusive education. The research is characterized as a qualitative literature review, based on legislation, official documents, and recent academic publications. The results indicate that, although there has been important progress in recognizing the rights of people with disabilities, global developmental disorders, and high abilities/giftedness, obstacles related to teacher training, accessibility, and the implementation of public policies still persist. It is concluded that the consolidation of inclusive education requires continuous efforts, changes in attitude, and collective engagement from educators, administrators, and society.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive Education. Public Policies. School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem ocupado um espaço cada vez mais relevante nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante do avanço das políticas de inclusão escolar.
Historicamente segregadora, a Educação Especial tem se transformado em uma abordagem inclusiva, voltada a assegurar o direito à educação de todos, independentemente de suas características ou condições pessoais (MANTOAN, 2015; SASSAKI, 2010).
Nos últimos anos, a Educação Especial passou a ocupar um lugar central nas discussões sobre políticas educacionais, especialmente em função da valorização da inclusão escolar. Historicamente, essa modalidade de ensino esteve ligada à segregação, sendo oferecida em espaços separados e voltada à compensação de limitações individuais.
Com o avanço de movimentos sociais e da legislação, a Educação Especial passou a ser entendida como um conjunto de serviços e estratégias que complementam o ensino regular, favorecendo a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais.
No contexto atual, a Educação Especial não se restringe a espaços específicos, mas atua de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo apoio especializado aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Esse novo paradigma rompe com práticas assistencialistas e reforça a ideia de que a inclusão efetiva depende da adaptação do sistema educacional às necessidades da diversidade humana.
O presente estudo tem como objetivo analisar a Educação Especial na contemporaneidade, identificando avanços, desafios e perspectivas no contexto da

educação inclusiva. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa, que considera livros, artigos científicos, legislações nacionais e documentos oficiais recentes sobre a temática.
A análise buscou compreender como diferentes autores abordam a evolução histórica, as práticas pedagógicas, a formação docente e as políticas públicas relacionadas à Educação Especial, contribuindo para a reflexão sobre a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA E ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial tem uma trajetória marcada por profundas transformações ao longo da história, refletindo mudanças conceituais, pedagógicas e sociais sobre a inclusão de pessoas com deficiência e de estudantes com necessidades educacionais específicas.
No passado, a Educação Especial concentrou-se na correção das limitações do indivíduo, seguindo modelos médicos ou assistencialistas, sem considerar a necessidade de adaptação da escola e da sociedade (Sassaki, 2010).
Durante a Antiguidade e a Idade Média, prevaleciam concepções místicas e religiosas sobre a deficiência, frequentemente interpretada como castigo divino ou manifestação de incapacidade absoluta, levando ao isolamento social e à exclusão educacional.
Nessas épocas, não existiam políticas educacionais voltadas para a inclusão, e a escolarização era praticamente inexistente para pessoas com qualquer tipo de limitação. Com o advento da modernidade, especialmente no século XIX, surge o chamado modelo médico, que entendia a deficiência como um problema individual a ser corrigido ou tratado.

Nesse contexto, as instituições especializadas e segregadas eram predominantes, limitando a convivência entre estudantes com e sem deficiência e reforçando a ideia de diferenciação e exclusão (MANTOAN, 2015, p. 23-24).

Conforme Sassaki (2010) observa:

O modelo médico trouxe contribuições importantes no campo do diagnóstico e da reabilitação, mas reforçou a ideia de que a pessoa com deficiência deveria se adaptar à sociedade, e não o contrário, legitimando a segregação em espaços educacionais especializados (SASSAKI, 2010, p. 45).

A segunda metade do século XX marca uma mudança significativa no paradigma da Educação Especial, com o surgimento do modelo social da deficiência, que desloca o foco do indivíduo para as barreiras impostas pela sociedade.
Essa concepção passa a valorizar a interação entre o estudante e o contexto social, enfatizando a necessidade de adaptação da escola e da sociedade às diferenças, em vez de exigir conformidade do aluno com padrões pré-estabelecidos (MANTOAN, 2015).
A transição para uma perspectiva inclusiva é reforçada por documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que defendem a educação em escolas regulares e o direito de todos os estudantes à participação plena na vida escolar.
A Unesco (1994) estabelece que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, e adaptar-se às diversas necessidades de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 6).

No Brasil, esses princípios internacionais impactaram significativamente a legislação educacional. A Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos e estabelece o dever do Estado de oferecer atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 205).
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reconhece a Educação Especial como modalidade transversal, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolida a ideia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar à escolarização regular (BRASIL, 2008).
O papel central da Educação Especial contemporânea não é substituir o ensino regular, mas fornecer recursos, estratégias e serviços que eliminem barreiras à

aprendizagem e à participação escolar. Como afrmam Mantoan (2015):

A inclusão não prevê a utilização de práticas pedagógicas específcas para este ou aquele aluno, mas sim um ensino de qualidade que atenda às diferenças, respeitando o ritmo, as capacidades e as necessidades de todos. É necessário reorganizar a escola e as práticas docentes para garantir equidade e participação plena (MANTOAN, 2015, p. 39-40):

Além disso, a implementação de políticas inclusivas exige atenção à formação docente, à acessibilidade e à adaptação curricular. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Defciência (Lei nº 13.146/2015) reforça o dever do Estado e da sociedade em garantir educação de qualidade, promovendo igualdade de condições e eliminando barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais (BRASIL, 2015, art. 27).
Sassaki (2010) complementa:

A inclusão é um processo que envolve transformações sociais profundas, exigindo da sociedade a revisão de valores, atitudes e práticas, de modo a garantir a participação plena das pessoas com defciência em todos os espaços sociais (SASSAKI, 2010, p. 41).
A Educação Especial, portanto, consolidou-se como um campo em constante construção, que exige articulação entre legislação, políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.
A trajetória histórica evidencia que a inclusão escolar não se limita à matrícula, mas requer mudanças estruturais, culturais e atitudinais, fundamentais para a construção de uma educação democrática, equitativa e socialmente justa (MANTOAN, 2015; SASSAKI, 2010).
Além da trajetória histórica e dos marcos legais, a Educação Especial contemporânea enfrenta desafos signifcativos para sua efetiva implementação. Entre eles, destaca-se a necessidade de formação docente adequada, tanto na graduação quanto na formação continuada.
Essa refexão evidencia que não basta apenas transmitir conteúdos teóricos; é fundamental que os professores desenvolvam competências práticas para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo estratégias pedagógicas fexíveis, adaptáveis e centradas no estudante. Nesse contexto, a atuação colaborativa entre professores da sala comum, profssionais do Atendimento Educacional Especializado e demais membros da comunidade escolar se apresenta como estratégia imprescindível para o sucesso da inclusão (PIMENTA, 2012).
A refexão contínua sobre a prática docente e a reorganização pedagógica das escolas são, portanto, elementos essenciais para transformar a Educação Especial em um instrumento de equidade e emancipação, garantindo não apenas a escolarização, mas a participação efetiva e o desenvolvimento integral dos estudantes.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Na contemporaneidade, a Educação Especial é compreendida como uma dimensão transversal do sistema educacional, atuando em todos os níveis e modalidades de ensino para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).
Hoje, a Educação Especial atua como suporte ao ensino regular, garantindo participação, equidade e aprendizagem signifcativa, diferentemente do modelo histórico segregador (BRASIL, 2008).
O conceito de educação inclusiva é central nessa abordagem, pois propõe que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham direito à escolarização em ambientes comuns de ensino. Para que isso seja efetivo, a Educação Especial disponibiliza recursos pedagógicos, estratégias de acessibilidade e apoio especializado, buscando eliminar barreiras que comprometam o acesso e a aprendizagem (MANTOAN, 2015).
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um instrumento essencial desse modelo, oferecendo suporte individualizado sem substituir a escolarização regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) esclarece:

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identifcar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos,

considerando suas necessidades específicas, promovendo sua autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Apesar dos avanços legais, desafios permanecem. A formação docente ainda é insuficiente para lidar com a diversidade em sala de aula, recursos pedagógicos e tecnológicos são escassos, e barreiras atitudinais limitam a inclusão real (SASSAKI, 2010).
A Educação Especial contemporânea, portanto, requer não apenas o acesso físico às escolas, mas a criação de condições que favoreçam a participação plena, incluindo metodologias ativas, flexibilização curricular e uso de tecnologias assistivas.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
A qualidade da formação docente é essencial para o sucesso da educação inclusiva. Como observa Pimenta (2012), a formação inicial muitas vezes privilegia a teoria, deixando lacunas na preparação prática para atender à diversidade em sala de aula.
Conforme Pimenta (2012):

A formação do professor deve possibilitar a compreensão crítica da realidade educacional, articulando os conhecimentos teóricos aos saberes da prática, de modo que o docente se constitua como sujeito reflexivo e capaz de intervir conscientemente no processo educativo (PIMENTA, 2012, p. 87).

Nesse sentido, a formação inicial precisa oferecer subsídios que permitam ao futuro professor compreender a diversidade dos alunos e desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às diferentes necessidades de aprendizagem.
Além da formação inicial, a formação continuada é fundamental. Professores devem atualizar seus conhecimentos e refletir sobre suas práticas, construindo coletivamente novas estratégias de ensino.
Conforme Nóvoa (2009):

A formação de professores não se constrói por acumulação de cursos, mas por meio de um trabalho reflexivo crítico sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 2009, p. 38).

Dessa forma, a formação continuada contribui para o fortalecimento da identidade docente e para a melhoria das práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.
No contexto da inclusão, a prática pedagógica deve ser flexível, colaborativa e centrada no estudante. O trabalho conjunto entre professores do ensino regular, especialistas da Educação Especial e demais profissionais da escola é essencial para promover o desenvolvimento integral dos alunos.
Mantoan (2015) enfatiza que:

Ensinar na perspectiva da inclusão implica abandonar práticas padronizadas e reconhecer que as diferenças fazem parte do processo educativo, exigindo do professor novas formas de planejar, avaliar e intervir pedagogicamente (MANTOAN, 2015, p. 52).

Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação colaborativa entre professores da sala comum, profissionais de apoio e demais membros da comunidade escolar.
O trabalho coletivo possibilita a troca de saberes, o planejamento conjunto e a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.
A reflexão crítica é igualmente importante, permitindo que o docente analise suas ações, identifique limitações e fortalezas, e adapte suas estratégias pedagógicas Schön (2000) afirma que a reflexão na ação e sobre a ação constitui elemento essencial para o desenvolvimento profissional:

O profissional reflexivo é aquele que, diante de situações complexas e incertas, é capaz de pensar sobre o que faz enquanto faz, reconstruindo suas práticas e produzindo novos conhecimentos a partir da experiência (SCHÖN, 2000, p. 31).

Assim, a formação docente e as práticas pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas e desempenham papel decisivo na construção de uma educação de qualidade. Investir na formação inicial e

continuada dos professores, bem como na valorização de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas, é condição indispensável para a consolidação de uma escola democrática, capaz de atender à diversidade e promover o direito à educação para todos.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO

A legislação brasileira apresenta avanços significativos na Educação Especial e na inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos, determinando que o Estado ofereça atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular (Brasil, 1988).

A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que os sistemas de ensino devem garantir recursos, currículos e métodos específicos para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça o paradigma inclusivo, orientando a oferta do AEE como suporte complementar ao ensino regular. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) amplia essas garantias, determinando que:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso, permanência, participação e aprendizagem, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 27).

Mesmo com avanços na legislação, a efetivação das políticas enfrenta obstáculos, incluindo falta de recursos, infraestrutura limitada e atitudes que dificultam a inclusão. Sassaki (2010) destaca:

A inclusão social é um processo bilateral, no qual a sociedade e as pessoas com deficiência buscam, juntas, a equiparação de oportunidades, o respeito às diferenças e a participação plena em todos os espaços sociais (SASSAKI, 2010, p. 39).

Entretanto, a distância entre o que está previsto na lei e o que é efetivamente praticado ainda é uma realidade. A falta de recursos financeiros, humanos e materiais compromete a implementação das políticas públicas.

No contexto da Educação Especial e da educação inclusiva, tais políticas representam instrumentos essenciais para assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. O marco inicial para a consolidação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva encontra-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Conforme dispõe a Constituição:

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, art. 205).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representa outro importante avanço no campo legislativo, ao reconhecer a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, estabelecendo que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

De acordo com a legislação:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 58).

Esse entendimento reforça a responsabilidade do Estado e das instituições de ensino na promoção de condições adequadas para a inclusão escolar.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (2008), o AEE deve atuar como suporte complementar, integrando-se ao ensino regular, que consolida o paradigma da inclusão ao defender a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

orienta que:

A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, atuando de forma articulada com o ensino comum, por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado, que não substitui a escolarização (BRASIL, 2008, p. 10).

A promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência é outro avanço relevante no campo legal, pois amplia a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, reafirmando o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.
Segundo o Estatuto:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso, permanência, participação e aprendizagem, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 27).

Apesar dos avanços legais e normativos, a efetivação das políticas públicas educacionais ainda enfrenta desafios significativos. A distância entre o que está previsto na legislação e a realidade das escolas evidencia problemas relacionados ao financiamento, à formação docente, à acessibilidade e à gestão educacional.
Sassaki (2010) destaca que a inclusão não se concretiza apenas por meio de leis, mas exige mudanças estruturais e culturais:

A inclusão social é um processo bilateral, no qual a sociedade e as pessoas com deficiência buscam, juntas, a equiparação de oportunidades, o respeito às diferenças e a participação plena em todos os espaços sociais (SASSAKI, 2010, p. 39).

Dessa forma, as políticas públicas e a legislação representam conquistas fundamentais na luta por uma educação democrática e inclusiva.
No entanto, sua efetividade depende do compromisso político, da participação social e da implementação de ações concretas que garantam a materialização dos direitos assegurados em lei.

A consolidação de uma educação inclusiva exige, portanto, a articulação entre legislação, políticas públicas e práticas educacionais comprometidas com a justiça social.

PERSPECTIVAS FUTURAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial contemporânea encontra-se em um momento decisivo, marcado por avanços legais e conceituais que reafirmam o direito à educação inclusiva, mas também por desafios persistentes que dificultam a efetivação desse direito.
A consolidação de uma escola inclusiva exige a superação de barreiras históricas, estruturais e atitudinais, bem como a construção de perspectivas futuras que fortaleçam práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade.
O futuro da Educação Especial depende de avanços contínuos em formação docente, acessibilidade, políticas públicas e transformação cultural. “A inclusão escolar não se limita à matrícula, mas envolve condições efetivas de participação e aprendizagem” (MANTOAN, 2015).
Mantoan (2015) ressalta:

A inclusão escolar não se efetiva apenas com a presença do aluno na sala de aula comum; ela exige professores preparados para lidar com as diferenças e dispostos a rever suas práticas pedagógicas, superando modelos tradicionais e excludentes de ensino (MANTOAN, 2015, p. 67).

Nesse sentido, investir na formação docente é uma perspectiva fundamental para o futuro da Educação Especial, pois possibilita a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e centradas no aluno.
Além da formação docente, tecnologias assistivas, recursos pedagógicos adaptados e mudanças culturais são essenciais para consolidar a Educação Especial como instrumento de equidade e justiça social.
Sassaki (2010) destaca que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo:

A inclusão é um processo que envolve transformações sociais profundas, exi-

gindo da sociedade a revisão de valores, atitudes e práticas, de modo a garantir a participação plena das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais (SASSAKI, 2010, p. 41).

As perspectivas futuras demandam engajamento coletivo de professores, gestores, famílias e sociedade, garantindo que a Educação Especial promova efetivamente a participação plena, a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes, consolidando uma educação democrática, inclusiva e centrada na diversidade.

A superação dessas barreiras demanda investimentos em infraestrutura, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adequados. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que:

A garantia do acesso, da permanência e da participação dos alunos público-alvo da educação especial requer a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, bem como a oferta de recursos e serviços de apoio à escolarização (BRASIL, 2008, p. 14).

As perspectivas futuras da Educação Especial também estão diretamente relacionadas ao fortalecimento das políticas públicas e à efetivação da legislação vigente. Apesar dos avanços normativos, ainda há uma distância considerável entre o que está previsto em lei e a realidade das escolas.

Outro aspecto relevante refere-se à mudança de atitudes e concepções em relação à deficiência e à diversidade. O preconceito e a resistência à inclusão ainda se configuram como obstáculos à efetivação de uma educação inclusiva. Nesse contexto, a construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade constitui um dos maiores desafios da Educação Especial contemporânea.

A Declaração de Salamanca destaca a importância dessa mudança cultural ao afirmar que:

As escolas inclusivas representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994, p. 9).

A superação dos desafios existentes requer o comprometimento dos sistemas educacionais, da comunidade escolar e da sociedade como um todo, reconhecendo a diversidade como princípio fundamental da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial, na atualidade, configura-se como um campo fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e comprometida com a garantia dos direitos humanos.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que essa modalidade de ensino passou por avanços significativos, especialmente no que se refere ao reconhecimento legal do direito à educação para todos e à adoção do paradigma da inclusão como princípio orientador das políticas educacionais.

Entre os principais avanços, destacam-se a ampliação do arcabouço legal e normativo que assegura o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial à escola regular, bem como a implementação do Atendimento Educacional Especializado como suporte complementar à escolarização.

Tais conquistas representam um rompimento com práticas historicamente segregadoras e reafirmam o compromisso do Estado e da sociedade com a promoção da equidade e da valorização da diversidade no ambiente escolar.

Entretanto, apesar dos progressos alcançados, persistem desafios significativos que comprometem a efetivação da educação inclusiva. A insuficiência de formação inicial e continuada dos professores, a carência de recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como a presença de barreiras atitudinais, evidenciam a distância entre o que está previsto na legislação e a realidade vivenciada nas instituições de ensino.

Esses desafios reforçam a necessidade de investimentos contínuos e de ações articuladas que possibilitem a transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar.

No que se refere às perspectivas futuras, destaca-se a importância do fortalecimento das políticas públicas educacionais, da ampliação das oportunidades de formação docente e do uso consciente

das tecnologias assistivas como ferramentas de apoio à aprendizagem.
Além disso, torna-se imprescindível promover uma mudança de concepções em relação à deficiência e à diversidade, reconhecendo-as como características inerentes à condição humana e como elementos enriquecedores do processo educativo.
Dessa forma, conclui-se que a Educação Especial na atualidade se encontra em constante construção, exigindo o comprometimento coletivo dos sistemas educacionais, dos profissionais da educação, das famílias e da sociedade.
A consolidação de uma educação inclusiva não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educação, Lisboa, n. 2, p. 23-40, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DA BNCC E DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

JULIANA VARRICHIO DA SILVA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da educação ambiental na Educação Infantil, analisando de que maneiras os princípios da sustentabilidade podem ser incorporados às práticas pedagógicas, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na revisão teórica sobre o conceito de educação ambiental e sua inserção nas políticas educacionais brasileiras. Para isso, são analisados documentos como a BNCC, o Currículo da Cidade de São Paulo e a Agenda 2030, considerando especialmente as contribuições desses referenciais para a formação de atitudes relacionadas ao cuidado, ao respeito e à preservação do meio ambiente. Como resultado das análises, destaca-se que a educação ambiental, na Educação Infantil, deve ser desenvolvida de forma contínua e integrada ao cotidiano das crianças, apoiando a construção de valores éticos e atitudes sustentáveis desde os primeiros anos. Dessa maneira, contribui-se para a formação de uma cultura de cuidado com o meio ambiente e com as relações humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Sustentabilidade; Educação Infantil; BNCC; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

INTRODUÇÃO

A ampliação dos debates sobre as questões ambientais e os impactos das ações humanas no planeta tem provocado reflexões importantes no campo educacional, especialmente no que diz respeito ao papel da escola na formação de pessoas comprometidas com a sustentabilidade e com a vida em sociedade.

No âmbito da Educação Infantil, essa discussão adquire maior importância, considerando que é nesse período que as crianças iniciam a construção de suas formas de compreender, sentir e interagir com o mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva, a educação ambiental pode ser compreendida como um processo formativo contínuo, que articula diferentes dimensões do conhecimento e favorece o desenvolvimento da sensibilidade e da consciência em relação ao meio em que se vive. Ao mesmo tempo, possibilita que as crianças estabeleçam relações entre o cuidado com a natureza, consigo mesmas e com os outros, ampliando suas experiências e formas de participação no cotidiano.

Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular, é possível observar que a temática ambiental está relacionada à formação de atitudes responsáveis e ao desenvolvimento de valores que envolvem o respeito, o cuidado e o uso consciente dos recursos. Esse direcionamento reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam experiências significativas, capazes de mobilizar o interesse, a curiosidade e a participação ativa das crianças.

De maneira articulada, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), ampliam essa discussão ao propor metas globais voltadas à proteção do planeta e à construção de sociedades mais justas e inclusivas. Nesse contexto, a educação é compreendida como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa desde a infância.

Diante disso, este artigo propõe refletir sobre a inserção da educação ambiental na Educação Infantil, tendo como referência as orientações da BNCC e dos ODS. Para isso, apresenta uma revisão teórica sobre o tema, seguida da análise de documentos normativos e, por fim, uma discussão acerca das possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sustentabilidade no cotidiano das instituições de Educação

Infantil.

BASES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A maneira como a sociedade vem se desenvolvendo, especialmente no campo econômico, tem evidenciado alguns desequilíbrios importantes entre crescimento, distribuição de recursos e cuidado com o meio ambiente. Mesmo com os avanços tecnológicos e o aumento da produção, ainda são visíveis problemas como a gestão ambiental, as desigualdades sociais e o uso excessivo dos recursos naturais. Nesse contexto, o conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS) passa a ser discutido como uma possibilidade de pensar outras formas de desenvolvimento, que considerem, de maneira articulada, o crescimento econômico, a justiça social e a preservação ambiental.

A discussão sobre sustentabilidade ganha força a partir de alguns marcos internacionais importantes, como a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) e o Relatório Brundtland (1987). A partir desses movimentos, passa-se a compreender a sustentabilidade como um princípio que orienta as ações humanas, especialmente no que se refere à garantia das condições de vida das gerações presentes e futuras. Esse olhar contribui para ampliar a própria ideia de desenvolvimento, que deixa de estar focado apenas no crescimento econômico e passa a considerar também aspectos sociais, ambientais e éticos.

No Brasil, iniciativas como a Agenda 21 e a formulação de políticas públicas externas ao meio ambiente reforçam a ideia de que a responsabilidade pela construção de práticas sustentáveis deve ser compartilhada entre o Estado e a sociedade. Nesse contexto, alguns aspectos se destacam como fundamentais, como a garantia das necessidades básicas, a preocupação com as futuras gerações, a participação social, a preservação ambiental e o investimento em ações educativas (MMA, 2000).

Quando se discute desenvolvimento sustentável, é importante diferenciar esse conceito da ideia de crescimento econômico. De modo geral, o crescimento está mais relacionado ao aumento da produção e da riqueza, enquanto o desenvolvimento sustentável envolve também a forma como esses recursos são distribuídos, além da preocupação com a qualidade ambiental e com a justiça social (Hogan; Vieira, 1995).

Na Educação Infantil, essa distinção ganha sentido quando orienta a organização das experiências pedagógicas. Ao propor situações que envolvem o cuidado com o ambiente, a convivência e o uso compartilhado dos espaços e materiais, o educador contribui para que as crianças construam, desde cedo, valores relacionados ao respeito, ao cuidado e à corresponsabilidade. Nessas vivências, elas passam a ampliar suas formas de compreender e se relacionar com o mundo, de maneira mais atenta e integrada.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

No campo educacional, a educação ambiental passa a ganhar força como uma forma de compensar a relação entre sociedade e natureza, historicamente marcada por práticas de exploração e por uma visão centrada no ser humano. No Brasil, esse debate se intensificou a partir da década de 1980, acompanhando discussões internacionais e a criação de políticas públicas voltadas à preservação ambiental (DIAS, 2004; LEFF, 2004).

Segundo Dias (2004), a educação ambiental pode ser entendida como um processo contínuo, que articula diferentes dimensões da formação humana e contribui para o desenvolvimento de assuntos mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Nessa perspectiva, não se trata apenas de questões ecológicas, mas de considerar também aspectos sociais, culturais, econômicos e éticos.

Leff (2004) amplia essa compreensão ao destacar a complexidade das relações socioambientais, apontando a necessidade de desenvolver uma postura mais crítica diante das consequências das ações humanas. Isso implica não apenas compreender os problemas ambientais, mas também refletir sobre as formas de

organização da sociedade e as possibilidades de transformação das práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, a educação ambiental não se limita à realização de atividades pontuais ou às propostas ligadas às datas comemorativas, mas passa a fazer parte do cotidiano escolar. Isso significa considerar que as experiências vividas pelas crianças, as interações que estabelecem e as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia a dia são fundamentais para a construção de conhecimentos e valores relacionados ao meio ambiente.

A noção de sustentabilidade amplia essa discussão ao envolver diferentes dimensões da vida social. Para Sachs (2002), pensar em sustentabilidade implica considerar, de forma articulada, aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Na Educação Infantil, essa compreensão pode se traduzir em práticas que valorizam o cuidado, a cooperação, o uso consciente dos recursos e a observação do ambiente. Ao vivenciarem essas experiências, as crianças têm a oportunidade de construir, desde cedo, atitudes relacionadas à responsabilidade e ao respeito, em um processo que envolve tanto a ação quanto a reflexão (MORIN, 2000).

Assim, na Educação Infantil, a educação ambiental se organiza a partir de experiências que fazem sentido para as crianças, despertando interesse, curiosidade e, aos poucos, o senso de responsabilidade. Quando o trabalho pedagógico parte de situações do cotidiano, amplia-se a possibilidade de que eles observem, explorem e reflitam sobre o ambiente em que vivem, construindo conhecimentos de forma mais integrada e participativa.

MARCOS NORMATIVOS: BNCC, CURRÍCULO DA CIDADE E ODS

BNCC

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Ambiental integra temas contemporâneos que atravessam o trabalho pedagógico, contribuindo para a formação integral das crianças. Mesmo não sendo apresentado como um componente curricular específico, esse tema está presente tanto nas competências gerais da Educação Básica quanto nos campos de experiência da Educação Infantil, principalmente naqueles que envolvem as relações sociais e a compreensão do mundo.

Ao olhar para o documento, é possível identificar que as questões ambientais estão relacionadas ao desenvolvimento de atitudes como cuidado, responsabilidade e convivência coletiva. A BNCC indica, nesse sentido, a importância de práticas pedagógicas que contribuam com experiências em que as crianças possam observar, explorar e interagir com o ambiente, ampliando, de forma gradual, sua compreensão sobre o espaço em que vivem (BRASIL, 2017).

Nos campos de experiência, como “O eu, o outro e o nós” e “Espaços, tempos, detalhes, relações e transformações”, é possível encontrar diversas possibilidades de trabalhar as questões ambientais. A partir dessas propostas, as crianças podem estabelecer relações entre suas ações e o ambiente, construindo, aos poucos, noções de pertencimento, cuidado e respeito à diversidade da vida.

Além disso, a BNCC destaca a importância de que o trabalho na Educação Infantil esteja organizado a partir de vivências concretas e significativas. Isso reforça a necessidade de considerar o cotidiano das crianças como ponto de partida, propondo experiências que envolvem o contato com a natureza, a observação de características e a reflexão sobre as transformações do ambiente.

Assim, a educação ambiental passa a fazer parte do processo de formação das crianças, contribuindo para que desenvolvam atitudes voltadas para uma participação mais consciente e responsável nas relações sociais.

CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO INFANTIL

O Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil se aproxima das orientações da BNCC, mas também considera as características do território e das práticas vividas na rede municipal. Nesse contexto, a Educação Ambiental é entendida como parte da formação integral

das crianças, estando presentes nas experiências que envolvem o conhecimento de si, do outro e do mundo.
O documento também chama a atenção para o ambiente como espaço de vivência, investigação e pertencimento. Nesse sentido, o contato com a natureza, com o território e com diferentes formas de organização social contribui para aprendizagens que fazem sentido para as crianças.
Entre os direitos de aprendizagem, conviver, participar e explorar se relacionam com a Educação Ambiental. Essas experiências ajudam as crianças a se envolverem em situações de cuidado, colaboração e responsabilidade, além de ampliarem sua forma de perceber o ambiente e suas transformações.
Outro aspecto importante é a valorização das experiências das crianças e a escuta de suas hipóteses e descobertas. Quando esses elementos são considerados no planejamento pedagógico, abrem-se possibilidades para práticas que partem do cotidiano e se conectam com o território educativo, fortalecendo vínculos e dando mais sentido às aprendizagens.
Nesse contexto, a Educação Ambiental deixa de aparecer como uma ação isolada e passa a fazer parte do cotidiano escolar, estando presente nas interações, nas brincadeiras e nos projetos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018).

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), reúnem um conjunto de metas que orientam ações voltadas à construção de formas de desenvolvimento mais equilibradas, considerando aspectos sociais, econômicos e ambientais. Ao todo, são 17 objetivos que buscam enfrentar desafios importantes, como a pobreza, a desigualdade e a gestão ambiental.
No campo da educação, o ODS 4 que trata da Educação de Qualidade, reforça a importância de garantir oportunidades educativas mais inclusivas e equitativas, formando sujeitos capazes de agir de forma consciente e responsável na sociedade.
Nesse sentido, a escola passa a ser vista não só como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também de construção de valores e atitudes
Na Educação Infantil, os princípios dos ODS podem estar presentes em práticas que valorizam a experiência, a convivência e a participação das crianças. Situações que envolvem o cuidado com o meio ambiente, o uso consciente dos recursos, a redução de desperdícios e o contato com a natureza possibilitam vivências mais concretas relacionadas à sustentabilidade.
Assim, ao integrar os ODS ao cotidiano das práticas pedagógicas, as instituições de Educação Infantil aproximam as crianças de discussões mais amplas, conectando o que se vive no dia a dia com questões que fazem parte de um contexto maior. Esse movimento contribui para a construção de uma consciência ambiental que começa a se formar desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS COMPLEMENTARES

Estudos da área mostram que a Educação Ambiental precisa ser entendida como um processo contínuo, ligado às experiências do cotidiano das crianças (DIAS, 2004; LEFF, 2004). Nessa perspectiva, não se trata apenas de transmitir informações, mas de construir sentidos, valores e atitudes nas interações e nas práticas sociais.
Documentos como a BNCC, o Currículo da Cidade e os ODS trazem orientações importantes para o trabalho pedagógico. No entanto, sua concretização no dia a dia depende da mediação dos educadores, da forma como as experiências são organizadas e da articulação entre teoria e prática no cotidiano das instituições.
Assim, na Educação Infantil, a Educação Ambiental se fortalece quando está presente nas relações, nas propostas e nas reflexões que fazem parte da rotina. É nesse movimento que as crianças estão construindo formas de compreender e agir no mundo de maneira mais consciente, crítica e participativa.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que a Educação Ambiental faça parte do cotidiano na Educação Infantil, é necessário um planejamento intencional, articulado às diretrizes curriculares, considerando experiências que fazem sentido para as crianças. A BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo da Cidade (BRASIL, 2018) reforçam que o brincar, a exploração e as interações são centrais no processo de aprendizagem.

Nessa direção, autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1998) destacam que as crianças constroem conhecimento por meio da ação, da experimentação e das relações com o outro e com o ambiente. Assim, ao proporcionar experiências com a natureza e com o cuidado dos espaços, o educador contribui para aprendizagens mais significativas.

A Educação Ambiental vai se construir no dia a dia, de forma contínua e integrada (DIAS, 2004; LEFF, 2004), contribuindo para que as crianças desenvolvam, aos poucos, atitudes de pertencimento, corresponsabilidade e respeito à vida.

Nesse sentido, práticas como o cultivo de hortas, o reaproveitamento de materiais, a coleta seletiva e a observação da natureza aproximam o cuidado das experiências de aprendizagem, possibilitando momentos de investigação que fazem sentido no cotidiano das crianças.

De acordo com Freire (1996), experiências que envolvem ação e reflexão são fundamentais para o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade. Quando vivenciam situações relacionadas ao cuidado com o ambiente e à tomada de decisões, as crianças passam a ter sentido às suas ações, construindo valores que vão além do espaço escolar.

Além disso, propostas organizadas em forma de projetos, que envolvem diferentes áreas e a participação das crianças, ampliam as possibilidades de aprendizagem. Souza e Andrade (2019) destacam a importância de práticas interdisciplinares que envolvam a comunidade escolar, fortalecendo vínculos e ampliando as experiências educativas.

O Currículo da Cidade também reforça a importância de considerar as experiências das crianças como ponto de partida para o planejamento pedagógico. Ao observar, escutar e registrar suas hipóteses, o educador pode organizar propostas que dialogam com seus interesses e incentivem investigações sobre o ambiente, o território e as relações sociais (BRASIL, 2018).

Assim, a Educação Ambiental na Educação Infantil vai se concretizar no cotidiano, à medida que se integra às práticas envolvidas, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura mais investigativa, sensível e crítica diante das questões ambientais.

EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

As práticas de Educação Ambiental passam a fazer mais sentido quando são articuladas à rotina das crianças, sendo vivenciadas de forma contínua no dia a dia (DIAS, 2004; LEFF, 2004). Nesse contexto, mesmo ações simples, quando planejadas com intencionalidade, podem se tornar oportunidades importantes de aprendizagem e de construção de valores (FREIRE, 1996).

O cultivo de hortas, por exemplo, permite que as crianças acompanhem etapas como o preparo da terra, o plantio, o crescimento e a colheita. Ao participarem desse processo, elas observam transformações, levantam hipóteses e constroem noções relacionadas ao cuidado, ao tempo e à responsabilidade (SOUZA; ANDRADE, 2019).

O reaproveitamento de materiais também é uma prática importante. Ao usar diferentes objetos em construções, brincadeiras e produções artísticas, as crianças exploram possibilidades, exercitam a criatividade e reflexões sobre o consumo e o descarte (DIAS, 2004; LEFF, 2004).

As experiências no entorno da escola, como caminhadas e investigações, ajudam a ampliar o olhar das crianças sobre o território. Nesses momentos, o educador media as descobertas, incentivando o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos (FREIRE, 1996; VIGOTSKY, 1998).

Outra possibilidade é o trabalho com a

coleta seletiva e a compostagem, que permite às crianças acompanhar processos de transformação dos resíduos e compreender, de forma mais concreta, aspectos relacionados aos ciclos da natureza (SOUZA; ANDRADE, 2019).

Essas práticas se fortalecem quando envolvem também as famílias e a comunidade. A realização de ações coletivas, como o cuidado com a horta, mutirões ou propostas de redução de lixo, amplia as possibilidades de aprendizagem e reforça a ideia de que o cuidado com o meio ambiente é uma responsabilidade compartilhada (DIAS, 2004; FREIRE, 1996).

Ao integrar essas experiências ao cotidiano, a escola passa a se constituir como um espaço de vivência, investigação e reflexão, no qual as crianças constroem conhecimentos e desenvolvem atitudes relacionadas ao cuidado com a vida em suas diferentes dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental, quando faz parte do cotidiano da Educação Infantil de forma intencional e contínua, contribui para a formação das crianças. Ao vivenciarem situações de cuidado com o outro, com o ambiente e com os espaços coletivos, elas vão construindo valores e atitudes mais responsáveis e sensíveis às questões ambientais.

Documentos como a BNCC, o Currículo da Cidade e os ODS reforçam a importância de integrar a sustentabilidade às práticas pedagógicas, considerando as experiências das crianças como ponto de partida. Esses referenciais ajudam a compreender a escola como um espaço de convivência, investigação e construção de sentidos.

Nesse processo, o papel do educador ganha destaque, principalmente no planejamento e na mediação de experiências que aproximam o conhecimento do cotidiano das crianças. Ao propor situações de cuidado com a natureza, observação do entorno e uso consciente dos recursos, o professor contribui para que elas compreendam a importância de suas ações no mundo.

A participação das famílias e da comunidade amplia essas possibilidades, fortalecendo vínculos e o cuidado com o ambiente. Quando essas ações ultrapassam a escola, passam a fazer parte do cotidiano e das relações no território.

Assim, investir na Educação Ambiental na Educação Infantil é possibilitar que as crianças construam, desde cedo, formas de se relacionar com o mundo de maneira ética, crítica e participativa. É um processo contínuo, que envolve reflexão e compromisso coletivo, em que cada experiência vivida contribui para um futuro mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.bncc.mec.gov.br/. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/arquivos/Cur riculo_Cidade_EI.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). Agenda 21 Brasileira: Um compromisso de todos. Brasília: MMA, 2000.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 3. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENES, M. Educação infantil e desenvolvimento sustentável: perspectivas contemporâneas. Porto Alegre: Penso, 2024.

HOGAN, C.; VIEIRA, M. Desenvolvimento sustentável: conceitos e práticas. São Paulo: Atlas, 1995.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade,

poder. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. O método 1: A natureza do conhecimento. 10. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://sdgs.un.org/2030agenda. Acesso em: 20 out. 2025.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RODRIGUES, A.; SAHEB, M. Educação ambiental e práticas pedagógicas na infância. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável: cultura, política e economia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SOUZA, R. F.; ANDRADE, M. A. Projetos interdisciplinares em Educação Infantil: sustentabilidade e práticas ambientais. Revista Educação e Sociedade, v. 40, n. 145, p. 1025-1042, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E IMPARCIAL, PARA UM AMBIENTE DE TRABALHO MAIS SAUDÁVEL

KARIN KINTER OLIVEIRA

RESUMO
A gestão democrática e imparcial tem se consolidado como um caminho essencial para a construção de ambientes de trabalho mais saudáveis e produtivos. Ao adotar práticas que valorizam a participação coletiva, a transparência e a equidade, as organizações conseguem promover relações mais justas entre gestores e colaboradores, fortalecendo o senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Essa forma de gestão contribui para a redução de conflitos internos, melhora a comunicação e favorece a tomada de decisões mais assertivas e representativas. Além disso, a imparcialidade no tratamento de situações e na distribuição de oportunidades reforça a confiança da equipe, evitando favorecimentos e desigualdades. A implementação desse modelo requer líderes preparados para ouvir, dialogar e construir soluções de forma colaborativa, estimulando o respeito mútuo e a cooperação. Quando a gestão democrática é aplicada com coerência, ela gera impactos positivos não apenas na produtividade, mas também na qualidade de vida dos trabalhadores, que se sentem valorizados e reconhecidos em suas contribuições. Portanto, trata-se de uma estratégia capaz de alinhar objetivos organizacionais com o bem-estar humano, favorecendo o equilíbrio entre resultados e relações interpessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Imparcialidade; Ambiente de Trabalho Saudável.

INTRODUÇÃO

A gestão das organizações tem passado, ao longo dos últimos anos, por mudanças significativas, motivadas tanto pela evolução das relações de trabalho quanto pelas transformações sociais e econômicas que impactam diretamente o modo como as pessoas se relacionam no ambiente profissional. Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre práticas de liderança que não se restrinjam apenas à busca por resultados financeiros, mas que também considerem a importância do bem-estar dos colaboradores, a valorização da diversidade e a construção de um espaço em que todos possam se sentir parte ativa do processo decisório. A gestão democrática e imparcial aparece, assim, como uma alternativa capaz de equilibrar as exigências organizacionais e as necessidades humanas, fomentando um ambiente de trabalho mais saudável e produtivo.

Quando se fala em gestão democrática, faz-se referência a um modelo que prioriza o diálogo, a escuta ativa e a participação dos membros da equipe em decisões que impactam sua rotina e sua atuação profissional. Ao contrário de práticas centralizadoras e autoritárias, essa forma de gestão busca distribuir responsabilidades, promovendo maior engajamento e senso de pertencimento. Em um cenário em que o trabalhador é valorizado não apenas como executor de tarefas, mas também como sujeito de ideias e propostas, a motivação e a satisfação crescem, criando condições para que a organização se desenvolva de maneira sustentável.

A imparcialidade, por sua vez, é um princípio essencial para a construção de relações de confiança. Em muitos ambientes de trabalho, conflitos surgem pela percepção de favorecimentos, desigualdades no tratamento ou pela falta de clareza nas decisões. Quando o gestor adota uma postura justa, livre de preferências pessoais e fundamentada em critérios objetivos, ele fortalece a credibilidade de sua liderança e estabelece um clima de respeito. Essa prática é crucial para que os colaboradores sintam que suas vozes são ouvidas de maneira igualitária, sem distinções que possam gerar insegurança ou desmotivação.

Vale destacar que a combinação entre gestão democrática e imparcialidade cria um cenário no qual a saúde organizacional não se limita apenas à ausência de doenças ou afastamentos, mas se traduz em bem-estar psicológico, equilíbrio emocional e qualidade nas relações interpessoais. O trabalhador que se sente respeitado e valorizado tende a apresentar maior comprometimento com os objetivos da instituição, diminuindo índices de rotatividade e aumentando

a produtividade. Além disso, ambientes mais saudáveis reduzem a incidência de estresse, ansiedade e outros fatores que comprometem o desempenho.
Outro ponto relevante é que a gestão democrática não deve ser entendida como ausência de autoridade ou falta de direcionamento. Pelo contrário, ela exige do gestor um papel ativo de mediador, capaz de organizar debates, ouvir as diferentes perspectivas e conduzir o grupo para consensos que beneficiem tanto a equipe quanto a instituição. Essa postura requer preparo, sensibilidade e disposição para lidar com a diversidade de opiniões que compõem qualquer organização. Assim, o gestor democrático não abre mão de sua responsabilidade de liderança, mas a exerce de forma compartilhada e transparente.
A imparcialidade complementa essa visão ao assegurar que, mesmo em situações de divergências, o tratamento seja justo e equilibrado. Decisões relacionadas a promoções, atribuições de responsabilidades ou reconhecimento do desempenho, quando tomadas com base em critérios claros e previamente definidos, reforçam a sensação de justiça entre os colaboradores. Esse aspecto é fundamental para a manutenção da coesão do grupo, evitando rivalidades desnecessárias e fortalecendo os vínculos de cooperação.
No contexto atual, marcado por transformações aceleradas, globalização e crescente competitividade entre empresas, torna-se ainda mais importante adotar modelos de gestão que unam eficiência e humanidade. Organizações que negligenciam o bem-estar de seus trabalhadores tendem a enfrentar problemas como alto índice de absenteísmo, queda na produtividade e clima organizacional desfavorável. Em contrapartida, aquelas que investem em práticas democráticas e imparciais conseguem não apenas melhorar seus indicadores internos, mas também se destacar no mercado como lugares atrativos para se trabalhar.
Além disso, a sociedade contemporânea tem valorizado cada vez mais questões ligadas à ética, à responsabilidade social e à inclusão. Dessa forma, a adoção de um modelo de gestão que respeite princípios democráticos e imparciais alinha a instituição às expectativas sociais e reforça sua imagem diante de clientes, parceiros e da comunidade em geral. O trabalhador moderno não busca apenas remuneração, mas também reconhecimento, pertencimento e um ambiente em que sua dignidade seja preservada.
Portanto, refletir sobre a gestão democrática e imparcial não significa apenas propor mudanças administrativas, mas pensar em uma transformação cultural dentro das organizações. Esse modelo se apresenta como um caminho para construir relações mais humanas, justas e saudáveis, que contribuem para a prosperidade de todos os envolvidos. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática e imparcial na promoção de ambientes de trabalho mais equilibrados, saudáveis e produtivos, destacando seus impactos nas relações interpessoais, no clima organizacional e nos resultados institucionais.

DESENVOLVIMENTO

A construção de um ambiente de trabalho saudável é um desafio que exige não apenas políticas institucionais bem definidas, mas também a prática cotidiana de uma gestão que saiba valorizar as pessoas e suas contribuições. Nesse sentido, a gestão democrática e imparcial se destaca como uma abordagem que, ao mesmo tempo, respeita a individualidade dos colaboradores e promove a coletividade. É fundamental compreender que o espaço de trabalho não é apenas um local para o cumprimento de tarefas, mas também um ambiente social onde se desenvolvem relações de confança, cooperação e reconhecimento. Por isso, o modelo de gestão adotado exerce influência direta na qualidade de vida dos trabalhadores e no clima organizacional.
Quando falamos em gestão democrática, nos referimos a um estilo que rompe com padrões tradicionais de liderança autoritária, nos quais apenas a figura do gestor detinha a palavra final e centralizava todas as decisões. A lógica democrática pressupõe o envolvimento dos colaboradores em processos decisórios, garantindo-lhes voz e participação efetiva em questões que dizem respeito ao dia a dia do trabalho. Essa postura de escuta ativa fortalece a sensação de pertencimento, já que os indivíduos percebem que suas opiniões são consideradas e que podem, de fato, contribuir para os

rumos da instituição. Esse engajamento não se restringe apenas a reuniões formais, mas também se expressa em pequenas situações cotidianas, como o reconhecimento de ideias inovadoras, a abertura para sugestões e a disposição do gestor em mediar conflitos de forma justa.

A imparcialidade, nesse cenário, surge como complemento essencial à gestão democrática, uma vez que garante que essa participação seja, de fato, legítima e equilibrada. Uma gestão que se diz democrática, mas que privilegia apenas determinados colaboradores ou favorece opiniões específicas, acaba perdendo sua credibilidade e gerando insatisfação. Ser imparcial significa agir com justiça, considerando critérios claros, objetivos e previamente definidos para tomada de decisões. A imparcialidade está presente quando promoções são concedidas com base em mérito e desempenho, quando conflitos são resolvidos a partir da escuta de todas as partes envolvidas e quando o reconhecimento profissional ocorre sem distinções pessoais ou favoritismos. Essa prática fortalece o sentimento de confiança e reduz o risco de rivalidades ou injustiças, fatores que muitas vezes corroem o ambiente de trabalho.

Um ambiente democrático e imparcial contribui, de maneira significativa, para o bem-estar emocional dos trabalhadores. Quando a equipe percebe que suas vozes têm valor e que as decisões são tomadas com equidade, há uma redução considerável nos níveis de estresse e de insegurança. Esse aspecto é fundamental, pois o estresse ocupacional é uma das principais causas de afastamento, queda de produtividade e desmotivação no mundo corporativo. Ao adotar uma gestão voltada para a transparência e para a justiça, a instituição promove não apenas melhores resultados financeiros, mas também relações interpessoais mais sólidas, baseadas no respeito e na cooperação. O trabalhador saudável e motivado, por sua vez, se torna mais criativo, mais comprometido e mais disposto a colaborar com os objetivos da organização.

Outro ponto relevante é que a gestão democrática estimula a inovação. Isso ocorre porque, ao valorizar a participação dos colaboradores, ela abre espaço para a circulação de novas ideias e diferentes perspectivas. Muitas vezes, soluções criativas para problemas complexos surgem justamente da contribuição de membros da equipe que, em contextos autoritários, não teriam oportunidade de se manifestar. A imparcialidade garante que essas ideias sejam avaliadas pelo seu conteúdo e relevância, e não pela posição hierárquica de quem as apresentou. Dessa forma, cria-se uma cultura organizacional em que todos se sentem parte do processo de construção coletiva, o que aumenta a competitividade e a capacidade de adaptação da instituição em cenários de mudança.

Entretanto, a implementação desse modelo não ocorre de forma automática. Exige do gestor competências específicas, como a habilidade de comunicação clara, a empatia e a capacidade de mediar situações de conflito. A liderança democrática e imparcial demanda coragem para abrir mão do controle excessivo e reconhecer que o trabalho em equipe, quando conduzido de forma justa, é mais eficiente do que a imposição unilateral de decisões. Esse processo pode gerar insegurança em líderes acostumados a modelos tradicionais de gestão, mas os benefícios a longo prazo compensam o esforço inicial. Além disso, é necessário criar espaços institucionais que favoreçam a participação, como reuniões periódicas, canais de escuta e mecanismos transparentes de avaliação de desempenho.

Outro desafio é conciliar a democracia com a necessidade de resultados rápidos. Em alguns contextos, pode haver a impressão de que ouvir a equipe e tomar decisões coletivas retarda processos. Contudo, a experiência prática mostra que, quando os trabalhadores participam ativamente, a execução das tarefas se torna mais eficiente, pois há maior comprometimento com as metas definidas em conjunto. Além disso, decisões tomadas de forma democrática tendem a ser mais assertivas, já que consideram múltiplos pontos de vista e reduzem as chances de erros ou de resistência por parte da equipe.

A imparcialidade, por sua vez, exige que o gestor esteja atento às suas próprias inclinações pessoais. É natural que líderes tenham afinidades ou preferências, mas no exercício da gestão essas questões não podem se sobrepor à ética

e à justiça. Um ambiente imparcial se constrói a partir da definição de regras claras e da coerência na aplicação dessas regras. Isso inclui critérios objetivos para avaliação de desempenho, processos seletivos internos transparentes e a garantia de que todos tenham oportunidades iguais de crescimento. A imparcialidade não elimina a subjetividade humana, mas estabelece limites que evitam práticas discriminatórias e favorecem um clima de confança.

No campo das relações interpessoais, a gestão democrática e imparcial contribui para reduzir confitos desnecessários. Em muitas organizações, rivalidades e ressentimentos surgem não pela quantidade de trabalho ou pela difculdade das tarefas, mas pela percepção de injustiça e falta de transparência. Quando os colaboradores percebem que o gestor age de forma justa, sem privilégios, e que suas opiniões são consideradas, o ambiente se torna mais cooperativo. Essa cooperação se traduz em maior disposição para trabalhar em equipe, compartilhar conhecimentos e buscar soluções coletivas. Assim, a gestão democrática não apenas melhora o clima interno, mas também fortalece a cultura organizacional de solidariedade e respeito.

É importante lembrar que o conceito de ambiente de trabalho saudável vai além da ausência de riscos físicos ou de condições seguras para o exercício das atividades. Ele engloba também fatores emocionais, sociais e psicológicos que impactam diretamente a motivação e a qualidade de vida dos trabalhadores. Nesse sentido, a gestão democrática e imparcial é um instrumento poderoso para construir organizações que valorizem o ser humano em sua integralidade, equilibrando as demandas de produtividade com o cuidado com as pessoas. O trabalhador que se sente respeitado, ouvido e tratado com justiça tende a desenvolver uma relação de lealdade com a instituição, o que reduz índices de rotatividade e fortalece o capital humano.

Por fm, pode-se afrmar que a adoção desse modelo de gestão se confgura não apenas como uma escolha estratégica, mas como uma necessidade diante das transformações do mundo do trabalho. A sociedade contemporânea exige práticas mais éticas, inclusivas e transparentes, e as organizações que não se adaptarem a essa realidade correm o risco de perder competitividade e relevância. A gestão democrática e imparcial oferece, portanto, uma resposta concreta a esses desafos, ao propor um ambiente em que resultados e bem-estar caminham juntos. Mais do que um método de administração, trata-se de uma flosofa que reconhece a importância do diálogo, da justiça e do respeito como fundamentos para o desenvolvimento humano e organizacional.

A análise sobre a gestão democrática e imparcial exige também a compreensão de que ela se relaciona diretamente com valores sociais mais amplos, como cidadania, ética e responsabilidade coletiva. Dentro de uma organização, o gestor ocupa uma posição de liderança que não se restringe ao comando das tarefas, mas envolve a mediação de interesses, a construção de consensos e a manutenção de um ambiente em que todos se sintam representados. Nesse sentido, a gestão democrática pode ser vista como um refexo das práticas de participação cidadã no âmbito social, uma vez que também valoriza o diálogo, a cooperação e a justiça. O ambiente de trabalho se torna, assim, um espaço de aprendizagem social, onde os indivíduos exercitam a convivência democrática e desenvolvem competências de respeito e colaboração que ultrapassam os limites da instituição.

Ao mesmo tempo, a imparcialidade reforça a necessidade de manter a equidade nas relações profssionais. A parcialidade em ambientes de trabalho é frequentemente fonte de desgaste emocional e confitos, pois provoca a sensação de que o mérito e o esforço não são reconhecidos de maneira justa. Essa percepção pode levar ao desengajamento, ao absenteísmo e até mesmo ao adoecimento psicológico. Por outro lado, quando o gestor adota critérios claros e objetivos para avaliar seus colaboradores, promove uma cultura de confança e de credibilidade. Essa postura, por mais desafadora que seja, torna-se um pilar para a sustentabilidade das relações internas e para a preservação da motivação coletiva.

Outro aspecto que merece destaque é a infuência desse modelo de gestão na atração e retenção de talentos. Atualmente, muitos profssionais priorizam,

além da remuneração, a qualidade do ambiente organizacional ao escolher onde querem trabalhar. Empresas que cultivam práticas democráticas e imparciais constroem uma reputação positiva no mercado, atraindo pessoas comprometidas e criativas, que se identificam com a filosofia de respeito e valorização da diversidade. Essa imagem organizacional também reflete diretamente na relação com clientes e parceiros, pois instituições que cuidam de seus colaboradores demonstram responsabilidade e coerência em sua atuação social.

A gestão democrática e imparcial também possui impacto direto no processo de tomada de decisões. Quando as decisões são tomadas de forma coletiva, considerando as contribuições de diferentes setores, aumenta-se a probabilidade de acertos, pois cada ponto de vista acrescenta uma perspectiva única. Essa multiplicidade de opiniões enriquece o processo e amplia a compreensão dos desafios enfrentados pela organização. Além disso, quando os colaboradores participam ativamente, há maior aceitação das escolhas feitas, reduzindo resistências e fortalecendo o compromisso com os resultados. Essa dinâmica de corresponsabilidade cria um círculo virtuoso de cooperação, onde todos trabalham em prol de objetivos comuns.

É válido observar que o gestor democrático e imparcial também precisa investir em seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. A prática da escuta ativa, da empatia e da comunicação assertiva não é inata, mas pode ser aprendida e aprimorada ao longo do tempo. Treinamentos em liderança, cursos sobre mediação de conflitos e experiências de troca com outros gestores podem contribuir para que essa postura se fortaleça. Além disso, é fundamental que a alta direção das organizações apoie e legitime esse modelo, pois, sem respaldo institucional, o esforço do gestor pode se tornar limitado. A gestão democrática e imparcial não é apenas responsabilidade individual, mas sim uma cultura a ser construída coletivamente.

Nesse processo, a tecnologia também pode desempenhar papel importante. Ferramentas digitais de comunicação, plataformas de feedback e canais de participação online permitem ampliar a voz dos colaboradores e tornar os processos mais transparentes. Contudo, a tecnologia deve ser vista como apoio, e não como substituta das relações humanas. O gestor precisa equilibrar o uso de recursos tecnológicos com a presença pessoal, o contato direto e a valorização da interação humana, elementos essenciais para construir confiança e engajamento.

Outro ponto que merece atenção é a relação entre gestão democrática e imparcialidade e a diversidade dentro das organizações. Ambientes de trabalho são formados por pessoas com diferentes histórias de vida, culturas, valores e expectativas. Uma gestão democrática reconhece e valoriza essa diversidade, transformando-a em fonte de aprendizado e inovação. Já a imparcialidade garante que todos tenham as mesmas oportunidades de participação e reconhecimento, independentemente de gênero, raça, idade ou qualquer outra característica. Nesse sentido, a combinação desses dois princípios contribui para a promoção da inclusão e do respeito às diferenças, fortalecendo ainda mais a ideia de um ambiente saudável.

A construção desse ambiente, no entanto, requer tempo e persistência. Nem sempre os colaboradores estão acostumados a participar ativamente ou a confiar em processos coletivos, especialmente em organizações que por muito tempo foram marcadas por práticas autoritárias. Por isso, o gestor precisa adotar estratégias de transição, como reuniões periódicas de sensibilização, rodas de conversa e programas de integração. A paciência e a constância são fundamentais, pois a mudança cultural não acontece de forma imediata, mas sim gradativa, à medida que as pessoas percebem os benefícios de se envolverem em decisões e de vivenciarem relações mais justas.

É igualmente importante considerar que a gestão democrática e imparcial não elimina a necessidade de autoridade. A liderança continua sendo necessária para estabelecer metas, orientar a equipe e garantir que as tarefas sejam realizadas com qualidade. O que muda é a forma como essa autoridade é exercida: ao invés de ser imposta, ela é legitimada pelo respeito conquistado e pela confiança construída com os colaboradores. Um gestor democrático não precisa recorrer ao autoritarismo, porque sua credibilida-

de é sustentada pela coerência de suas ações e pela imparcialidade de suas decisões. Essa forma de liderança fortalece a equipe e gera resultados sustentáveis, tanto em termos de desempenho quanto de clima organizacional.

A literatura sobre gestão organizacional aponta que a saúde no ambiente de trabalho está diretamente relacionada ao equilíbrio entre exigências e recursos. Isso significa que, quanto mais os trabalhadores percebem que têm apoio, voz e reconhecimento, mais conseguem lidar com as demandas e pressões do cotidiano. A gestão democrática e imparcial atua justamente como recurso de apoio, criando condições para que os colaboradores se sintam fortalecidos e motivados. Ao mesmo tempo, contribui para reduzir os fatores de risco, como a injustiça, a exclusão e o autoritarismo, que frequentemente estão na origem de problemas de saúde ocupacional.

No contexto brasileiro, a aplicação desse modelo de gestão ganha ainda mais relevância diante dos desafios históricos relacionados à desigualdade social e às práticas hierárquicas centralizadoras. A valorização da participação e da imparcialidade representa não apenas uma mudança de estratégia administrativa, mas também um avanço social, ao promover maior justiça e equilíbrio nas relações de trabalho. Organizações que adotam esse modelo contribuem, de certa forma, para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, pois refletem em seu funcionamento interno os valores de equidade e respeito.

Assim, pode-se afirmar que a gestão democrática e imparcial é mais do que um modelo de administração eficiente. Ela é uma prática que humaniza as relações de trabalho, fortalece a saúde organizacional e promove a sustentabilidade das instituições. Ao colocar as pessoas no centro das decisões, ela resgata o sentido de comunidade dentro das organizações e cria condições para que todos cresçam de maneira equilibrada. Em um mundo cada vez mais competitivo e marcado por mudanças rápidas, esse modelo se apresenta como uma alternativa capaz de unir resultados e bem-estar, demonstrando que produtividade e humanidade não são opostas, mas complementares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta neste trabalho evidenciou que a gestão democrática e imparcial representa um caminho necessário para a construção de ambientes de trabalho mais saudáveis, justos e produtivos. Ao longo da discussão, foi possível compreender que a liderança não pode mais se apoiar em modelos autoritários e centralizadores, pois estes, embora tenham predominado em períodos anteriores, já não respondem às necessidades atuais das organizações e da sociedade. O cenário contemporâneo demanda práticas de gestão que conciliem eficiência com humanidade, promovendo o equilíbrio entre os objetivos institucionais e o bem-estar dos trabalhadores.

A gestão democrática, ao estimular a participação dos colaboradores, fortalece o senso de pertencimento e de corresponsabilidade, gerando maior engajamento nas atividades cotidianas e maior comprometimento com os resultados coletivos. Esse modelo rompe com a lógica da hierarquia rígida e abre espaço para o diálogo, a cooperação e a valorização das ideias. Ao fazer isso, cria um ambiente em que todos se sentem parte do processo e, portanto, mais motivados a contribuir. Esse aspecto se revela essencial em um contexto em que a inovação e a capacidade de adaptação são diferenciais competitivos.

A imparcialidade, por sua vez, surge como condição indispensável para garantir que a gestão democrática seja, de fato, legítima. Não basta abrir espaço para a participação se esse espaço estiver marcado por favoritismos ou privilégios. É preciso assegurar que todos tenham igualdade de oportunidades, que as regras sejam claras e que as decisões sejam tomadas com base em critérios objetivos. A imparcialidade constrói confiança, fortalece os vínculos de respeito e impede que rivalidades desnecessárias se desenvolvam. Em um ambiente justo, os colaboradores se sentem seguros para se expressar e reconhecem na figura do gestor um mediador confiável.

Outro ponto relevante destacado foi a relação direta entre esse modelo de gestão e a saúde organizacional. A ausência de práticas democráticas e imparciais frequentemente gera estresse, ansiedade e conflitos internos, comprometendo

tanto a qualidade de vida dos trabalhadores quanto a produtividade da instituição. Ao contrário, a adoção de práticas transparentes, participativas e justas contribui para a redução de tensões, para o fortalecimento da cooperação e para a construção de um clima organizacional positivo. A saúde, nesse sentido, não é entendida apenas como ausência de adoecimento físico, mas como a presença de bem-estar emocional, social e psicológico.

As considerações desenvolvidas também permitiram perceber que a implementação desse modelo de gestão exige preparo e disposição para a mudança. O gestor precisa desenvolver competências específicas, como a escuta ativa, a empatia e a capacidade de mediação. Além disso, deve estar atento para não permitir que suas preferências pessoais interfiram nas decisões, garantindo a imparcialidade em todas as situações. A construção de um ambiente democrático e justo não acontece de forma imediata, mas se consolida a partir de práticas consistentes, coerentes e transparentes.

Nesse processo, é importante destacar o papel da cultura organizacional. A gestão democrática e imparcial não deve ser vista apenas como uma iniciativa isolada de um líder, mas como um valor que precisa ser incorporado pela instituição como um todo. Quando a organização estabelece mecanismos formais de participação, cria canais de comunicação abertos e define critérios claros de avaliação, ela oferece suporte para que esse modelo se fortaleça e se torne parte da identidade institucional. Assim, a mudança não depende apenas da vontade individual, mas se transforma em uma prática coletiva.

Outro aspecto que merece atenção é que a gestão democrática e imparcial também contribui para alinhar as organizações às demandas sociais contemporâneas. A sociedade tem cobrado cada vez mais posturas éticas, inclusivas e responsáveis, e as instituições que se mostram coerentes com esses valores ganham legitimidade e respeito. Ao adotar práticas que promovem justiça, participação e transparência, a organização demonstra compromisso não apenas com seus trabalhadores, mas também com a comunidade em que está inserida. Essa coerência fortalece sua imagem e aumenta sua credibilidade diante de clientes, parceiros e da sociedade em geral.

Dessa forma, pode-se concluir que a gestão democrática e imparcial não é apenas uma escolha administrativa, mas uma estratégia de desenvolvimento humano e organizacional. Ela possibilita ambientes de trabalho mais saudáveis, nos quais as pessoas se sentem valorizadas e respeitadas, e, ao mesmo tempo, fortalece os resultados institucionais, pois colaboradores motivados e engajados tendem a apresentar maior produtividade. Trata-se, portanto, de um modelo que une eficiência e humanidade, mostrando que é possível alcançar metas sem abrir mão da justiça e do cuidado com as pessoas.

Em síntese, este trabalho reforça que investir em uma gestão democrática e imparcial significa investir em relações mais equilibradas, em equipes mais comprometidas e em organizações mais sustentáveis. É um convite para repensar práticas de liderança, abandonar padrões ultrapassados e adotar uma postura voltada para o diálogo, a equidade e o respeito. O futuro das organizações dependerá cada vez mais da capacidade de conciliar resultados com bem-estar, e a gestão democrática e imparcial se apresenta como uma das alternativas mais promissoras para alcançar esse equilíbrio.

REFERÊNCIAS

BENDASSOLLI, Pedro Fernando; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Gestão de pessoas e subjetividade no trabalho. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v. 11, n. 1, p. 7-20, 2011.

BERGUE, Sandro Trescastro. Gestão de pessoas em organizações públicas. São Paulo: Atlas, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

DRUCKER, Peter Ferdinand. Desafios gerenciais para o século XXI. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. Cultura e poder nas organizações. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LACOMBE, Francisco José Masset. Recursos humanos: princípios e tendências. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINTZBERG, Henry. Managing. San Francisco: Berrett-Koehler, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. Gestão de pessoas. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

LAURA NATALIA COELHO ESPOSITO

RESUMO:
Este artigo discute a prática pedagógica reflexiva como fundamento para a construção de uma educação crítica, considerando os desafios e as complexidades que caracterizam a docência no contexto educacional contemporâneo. Parte-se da compreensão de que o trabalho docente envolve múltiplas dimensões, como o planejamento pedagógico, a tomada de decisões, as relações interpessoais, a organização do cotidiano escolar e o compromisso ético e social com os processos educativos. Nesse contexto, a análise crítica da prática configura-se como um elemento essencial para que o professor compreenda sua atuação, examine suas escolhas pedagógicas e desenvolva ações educativas mais conscientes e contextualizadas. A análise individual do fazer docente possibilita a ressignificação de estratégias, a avaliação dos resultados de aprendizagem e a identificação de necessidades formativas, enquanto o exercício coletivo favorece a troca de experiências, a construção compartilhada de saberes e o fortalecimento de práticas colaborativas no interior da escola. O artigo também aborda a relação entre prática reflexiva, inovação pedagógica e desenvolvimento profissional contínuo, destacando que professores com postura reflexiva tendem a adotar metodologias mais participativas, inclusivas e centradas no estudante. Conclui-se que a análise permanente da prática docente constitui um eixo estruturante para o aprimoramento das ações pedagógicas, para o fortalecimento da identidade profissional do professor e para a promoção de uma educação crítica, democrática e socialmente comprometida, uma vez que possibilita uma leitura mais aprofundada da realidade de atuação e dos condicionantes institucionais, sociais e culturais que atravessam o trabalho docente. Ao assumir uma postura investigativa sobre o próprio fazer, o professor amplia sua capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, avaliar os efeitos de suas ações e atuar de forma mais responsável diante dos desafios educacionais, compreendendo a reflexão como um movimento contínuo que sustenta práticas pedagógicas mais coerentes, intencionais e alinhadas às finalidades educativas da escola.
PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica reflexiva; educação crítica; desenvolvimento profissional docente; saberes pedagógicos; colaboração docente.

1. INTRODUÇÃO

A docência caracteriza-se como uma atividade complexa, que envolve decisões pedagógicas, relações humanas e intencionalidades educativas. O trabalho do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, exigindo uma atuação consciente, crítica e comprometida com os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a prática pedagógica não pode ser compreendida como um conjunto de ações mecânicas ou meramente técnicas, mas como um processo dinâmico, permeado por escolhas, valores e concepções de educação que se materializam no cotidiano escolar.
Ao compreender a prática docente como um fenômeno social e histórico, torna-se evidente a necessidade de analisá-la de forma crítica e contextualizada. A ação pedagógica do professor é influenciada pelas condições objetivas de trabalho, pelas políticas educacionais e pelas relações estabelecidas no interior da escola. Dessa forma, refletir sobre a prática implica considerar os múltiplos fatores que interferem no processo educativo e reconhecer o professor como sujeito histórico inserido em uma realidade concreta. Nesse cenário, a docência contemporânea exige do professor muito mais do que o domínio de conteúdos curriculares e metodologias de ensino. O trabalho pedagógico envolve a mediação de conflitos, o estabelecimento de vínculos, a compreensão das diferentes trajetórias escolares dos estudantes e a tomada de decisões constantes que impactam diretamente o processo educativo. Cada escolha didática realizada em sala de aula carrega implicações pedagógicas, sociais e éticas, o que torna a atuação docente um campo permanente de análise e problematização. Assim, compreender a prática pedagógica como objeto de refe-

xão permite reconhecer a complexidade do trabalho docente e a necessidade de uma postura profssional consciente, crítica e comprometida com a formação integral dos alunos.

Nessa perspectiva, Freire (1996) afrma que a prática educativa deve ser entendida como práxis, isto é, como ação e refexão indissociáveis, orientadas para a transformação da realidade. A refexão crítica sobre o fazer docente possibilita ao professor superar práticas reprodutoras e assumir uma postura pedagógica mais consciente e emancipadora. Assim, a prática pedagógica refexiva emerge como um elemento fundamental para a construção de uma educação crítica e socialmente comprometida.

As demandas contemporâneas da educação impõem ao professor o desafo de lidar com a diversidade dos alunos, as desigualdades sociais e as constantes mudanças nos contextos educacionais. A ampliação do acesso à escola, a heterogeneidade das turmas e as transformações culturais e tecnológicas exigem do docente uma atuação fexível e sensível às diferentes realidades presentes no espaço escolar.

A refexão sobre a prática pedagógica torna-se ainda mais relevante quando se considera que o trabalho do professor está inserido em contextos marcados por desigualdades sociais, culturais e educacionais. As condições concretas de ensino, os recursos disponíveis, o perfl dos estudantes e as políticas educacionais influenciam diretamente o cotidiano escolar e as possibilidades de atuação docente. Nesse sentido, refetir sobre a prática não signifca apenas avaliar métodos ou resultados, mas compreender a realidade educacional em sua totalidade, identifcando limites, possibilidades e estratégias de intervenção. A prática refexiva possibilita ao professor atuar de forma mais crítica diante das condições impostas, favorecendo ações pedagógicas que busquem a transformação da realidade escolar e a promoção de uma educação socialmente referenciada.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que o professor desenvolva uma postura refexiva, capaz de analisar criticamente suas ações e de ressignifcar suas práticas pedagógicas. Schön (2000) destaca que a refexão-na-ação e a refexão-sobre-a-ação constituem processos essenciais para o desenvolvimento profssional, pois permitem ao docente compreender os problemas enfrentados no cotidiano escolar e elaborar respostas mais adequadas às situações vivenciadas.

A prática pedagógica refexiva também favorece a articulação entre teoria e prática, superando a fragmentação que historicamente marcou o campo educacional. De acordo com Pimenta (2012), o professor constrói saberes a partir da análise crítica de sua prática, reconhecendo o cotidiano escolar como espaço legítimo de produção de conhecimento. Essa concepção valoriza a experiência docente e contribui para o fortalecimento da autonomia profssional.

Além disso, a refexão sobre a prática pedagógica possibilita a revisão de concepções de ensino e aprendizagem que, muitas vezes, reproduzem modelos tradicionais e excludentes. Ao refetir criticamente sobre suas ações, o professor amplia sua compreensão acerca dos processos educativos e pode desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, alinhadas às necessidades dos estudantes.

A dimensão coletiva da prática refexiva também se destaca no contexto escolar. A refexão compartilhada entre os professores, por meio de diálogos, trocas de experiências e análises conjuntas, contribui para a construção de saberes pedagógicos coletivos. Libâneo (2013) ressalta que o trabalho docente ganha maior signifcado quando realizado de forma colaborativa, favorecendo a melhoria das práticas pedagógicas e o fortalecimento do projeto educativo da escola.

Dessa forma, a prática pedagógica refexiva consolida-se como um eixo estruturante da ação docente, pois promove a articulação entre experiência, conhecimento teórico e intencionalidade educativa. Ao refetir sobre sua atuação, o professor desenvolve maior clareza sobre os objetivos de seu trabalho, amplia sua capacidade de análise e fortalece sua autonomia profssional. Esse movimento contínuo de refexão contribui para a superação de práticas pedagógicas fragmentadas ou descontextualizadas, favorecendo a construção de ações educativas mais coerentes, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Sob essa perspectiva, a prática pedagógica reflexiva assume uma dimensão ética e política, uma vez que está diretamente relacionada às finalidades da educação e ao tipo de sociedade que se pretende construir. Saviani (2008) afirma que a educação escolar deve estar comprometida com a formação crítica dos sujeitos, o que exige do professor uma atuação intencional e consciente diante das contradições sociais presentes no contexto educacional.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir a relevância da prática pedagógica reflexiva no contexto escolar, compreendendo-a como um elemento central para a melhoria do ensino e para a promoção de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes. Ao analisar a prática docente sob uma perspectiva reflexiva, busca-se evidenciar sua contribuição para a construção de uma educação crítica, democrática e socialmente referenciada.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Reflexão sobre a prática docente

A reflexão sobre a prática docente constitui um elemento central para a consolidação de uma educação crítica e transformadora, pois permite ao professor analisar, problematizar e ressignificar suas ações pedagógicas. Nesse sentido, a reflexão não se limita à aplicação de técnicas de ensino, mas envolve a compreensão do contexto escolar, das necessidades dos alunos e das implicações éticas e sociais de suas decisões pedagógicas (SCHÖN, 2000).

Schön (2000) distingue dois tipos de reflexão essenciais à prática profissional: a reflexão-na-ação, que ocorre durante a execução do ensino, e a reflexão-sobre-a-ação, que acontece após a realização das atividades pedagógicas. Essa distinção evidencia que o professor não apenas reage a situações imprevistas, mas também analisa retrospectivamente sua prática, buscando compreender causas, efeitos e alternativas para o aprimoramento contínuo.

Freire (1996) complementa essa perspectiva ao afirmar que a prática educativa deve ser entendida como práxis, combinando ação e reflexão com o objetivo de transformar a realidade social. Para o docente, isso significa que refetir sobre sua prática não é apenas uma atividade cognitiva, mas um processo ético e político, que influencia diretamente a formação integral dos alunos e a construção de valores democráticos.

A reflexão docente também favorece a adaptação da prática pedagógica às diversidades presentes na sala de aula. Pimenta (2012) destaca que o professor reflexivo identifica as diferentes formas de aprender dos alunos e ajusta suas estratégias de ensino para atender a essas particularidades, promovendo um ambiente mais inclusivo e significativo para a aprendizagem.

Outro aspecto relevante da reflexão sobre a prática é a capacidade de articular teoria e prática. Ao analisar criticamente suas ações, o professor estabelece conexões entre os conteúdos curriculares, as metodologias adotadas e os objetivos educacionais. Essa articulação fortalece a autonomia profissional e amplia a compreensão sobre o impacto de suas decisões pedagógicas na aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2013).

A reflexão sistemática contribui também para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Nóvoa (2009) argumenta que o professor constrói sua identidade a partir da interação com os alunos, colegas e a comunidade escolar, sendo a análise crítica da prática pedagógica um instrumento essencial para fortalecer a autoconfança e o compromisso ético com a profssão.

Além disso, a reflexão sobre a prática possibilita ao professor identificar lacunas em seu conhecimento e buscar estratégias de aprimoramento contínuo. A reflexão crítica estimula o engajamento com leituras, estudos e discussões pedagógicas, ampliando o repertório profssional e promovendo uma prática mais qualifcada e consciente (TARDIF, 2014).

Um aspecto que ilustra concretamente a reflexão docente é a análise de situações reais de sala de aula, como ajustar uma atividade diante da difculdade de compreensão de um grupo de alunos ou reorganizar dinâmicas de aprendizagem quando percebe-se desinteresse ou confusão. Nessas situações, a reflexão-na-ação permite decisões imediatas, enquanto a reflexão-sobre-a-ação possibilita a revisão e o planejamento de estratégias futuras mais efcazes (SCHÖN, 2000; FREIRE, 1996).

A reflexão também impacta diretamente

a aprendizagem dos alunos. Ao identificar padrões de dificuldade, estilos cognitivos e interesses individuais, o professor reflexivo ajusta práticas e metodologias, promovendo um ensino mais personalizado e eficaz. Essa análise constante contribui para o desenvolvimento integral do estudante, fortalecendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais (PIMENTA, 2012).

A prática reflexiva fortalece a colaboração entre docentes. A reflexão compartilhada, realizada em reuniões pedagógicas, grupos de estudo ou projetos coletivos, possibilita a troca de experiências e a construção de soluções pedagógicas mais consistentes e contextualizadas, potencializando os resultados educativos e o aprendizado profissional coletivo (LIBÂNEO, 2013).

Portanto, a reflexão sobre a prática docente não deve ser entendida como um processo isolado, mas como parte integrante da práxis pedagógica, articulando ação, análise crítica e transformação da realidade. Esse exercício reflexivo contínuo fortalece a competência profissional do docente, contribui para a construção de uma educação mais democrática e promove o desenvolvimento integral dos alunos, consolidando a prática pedagógica como espaço de produção de saberes significativos e socialmente comprometidos.

2.2 Reflexão coletiva e construção de saberes pedagógicos

A reflexão coletiva é um componente essencial da prática pedagógica reflexiva, pois amplia a compreensão dos professores sobre os processos educativos ao permitir a troca de experiências e a problematização conjunta de situações vivenciadas em sala de aula (LIBÂNEO, 2013). Esse tipo de reflexão contribui para a construção de saberes pedagógicos compartilhados, fortalecendo tanto a prática individual quanto o projeto educativo da escola.

Segundo Nóvoa (2009), a interação entre docentes em espaços de reflexão coletiva possibilita a criação de um ambiente de aprendizagem profissional contínua, no qual os professores analisam criticamente suas decisões, discutem estratégias e consolidam experiências exitosas. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas um local de ensino para tornar-se um espaço de produção e sistematização de conhecimento pedagógico.

A reflexão coletiva também favorece a identificação de problemas recorrentes na prática educativa e a busca por soluções colaborativas. Pimenta (2012) destaca que o diálogo entre docentes permite a análise de diferentes perspectivas sobre uma mesma situação, enriquecendo a compreensão sobre os desafios enfrentados e contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

Além disso, o trabalho colaborativo fortalece a dimensão ética da docência. Saviani (2008) enfatiza que o professor deve atuar de forma crítica e intencional, considerando os impactos de suas escolhas na aprendizagem dos alunos. A reflexão compartilhada amplia essa consciência ao proporcionar um espaço em que decisões pedagógicas podem ser discutidas à luz de princípios éticos e sociais, favorecendo práticas mais justas e inclusivas.

A construção de saberes pedagógicos coletivos está intimamente ligada ao desenvolvimento da identidade profissional docente. Nóvoa (2009) argumenta que a identidade do professor se forma não apenas em contato com a própria prática, mas também no diálogo com colegas, na troca de experiências e na análise conjunta de desafios. Esse processo fortalece a percepção do docente como agente capaz de transformar a prática educativa.

Outro aspecto relevante é a promoção de inovação pedagógica. Ao refletir coletivamente, os professores podem experimentar novas metodologias, avaliar resultados e ajustar práticas de maneira contínua. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes experienciados e compartilhados entre profissionais estimulam a criatividade, a adaptação e a construção de soluções pedagógicas que respondam de forma mais adequada às necessidades dos estudantes.

A reflexão coletiva em projetos interdisciplinares e grupos de estudo merece destaque, pois permite que docentes de diferentes áreas troquem conhecimentos, articulem objetivos comuns e desenvolvam estratégias integradas de ensino. Nessas situações, a colaboração propicia soluções pedagógicas mais completas, engajando os professores na construção de práticas inovadoras e contextualiza-

das, e fortalecendo a cultura de aprendizagem profissional dentro da escola (LIBÂNEO, 2013; FREIRE, 1996).
A reflexão coletiva também contribui para o desenvolvimento de competências profissionais específicas, como comunicação, negociação e capacidade de resolver conflitos. Em grupos de estudo ou em reuniões pedagógicas, os professores aprendem a dialogar de forma construtiva, reconhecer pontos de vista diferentes e chegar a consensos, habilidades fundamentais para a construção de uma prática educativa mais integrada e colaborativa (LIBÂNEO, 2013).
Além disso, o intercâmbio entre docentes de diferentes disciplinas ou níveis de ensino enriquece a análise pedagógica ao proporcionar múltiplos olhares sobre o processo de aprendizagem. Freire (1996) reforça que o conhecimento é construído coletivamente, e a reflexão pedagógica compartilhada valoriza a diversidade de experiências e saberes, promovendo uma educação mais abrangente e conectada à realidade dos alunos.
A institucionalização de momentos de reflexão coletiva, como conselhos de classe, projetos interdisciplinares e encontros pedagógicos, é fundamental para que essas práticas se consolidem. Pimenta e Ghedin (2012) afirmam que a criação de espaços estruturados para reflexão permite que o docente não dependa apenas de iniciativa individual, garantindo continuidade e efetividade no processo de aprendizagem profissional.
Portanto, a reflexão coletiva constitui-se como elemento estratégico para a construção de saberes pedagógicos significativos e socialmente comprometidos. Ela fortalece a prática individual do professor, promove inovação, amplia a compreensão ética e política da educação e contribui para a formação de um ambiente escolar colaborativo e reflexivo, essencial para a consolidação de uma educação crítica e transformadora.

2.3 Reflexão docente e melhoria das práticas pedagógicas

A reflexão docente exerce papel fundamental na melhoria contínua das práticas pedagógicas, uma vez que permite ao professor analisar a efetividade de suas estratégias de ensino e buscar ajustes alinhados às necessidades dos alunos. Segundo Pimenta (2012), a reflexão crítica capacita o docente a identificar falhas, reconhecer avanços e elaborar abordagens mais adequadas, promovendo aprendizagem significativa.
Nesse sentido, Schön (2000) afirma que a reflexão sobre a prática, tanto na ação quanto após a ação, proporciona ao professor um entendimento aprofundado das situações vivenciadas em sala de aula. Essa análise detalhada possibilita a adaptação de metodologias, materiais e recursos pedagógicos, garantindo maior coerência entre os objetivos de ensino e os resultados alcançados.
A articulação entre reflexão docente e aprendizagem dos alunos é estratégica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes. Freire (1996) enfatiza que o conhecimento não é passivo; ele se constrói em diálogo com o outro. A reflexão do professor sobre como os estudantes processam informações e interagem com o conteúdo contribui para tornar o ensino mais inclusivo, contextualizado e centrado no aprendiz.
Além disso, a reflexão contínua permite ao docente experimentar estratégias inovadoras, tais como metodologias ativas, recursos tecnológicos e abordagens interdisciplinares. Tardif (2014) ressalta que a prática pedagógica deve estar em constante transformação, incorporando elementos que estimulem o engajamento, a autonomia e a criticidade dos alunos.
O processo reflexivo também favorece a avaliação da própria atuação docente, promovendo ajustes na organização do tempo, no planejamento de atividades e na gestão da sala de aula. Libâneo (2013) destaca que essa análise constante contribui para que o
professor exerça seu papel de mediador da aprendizagem de forma mais eficiente, equilibrando desafios e oportunidades de ensino.
Outro aspecto relevante é a capacidade de antecipar e prevenir problemas educativos. A reflexão docente permite identificar potenciais dificuldades de aprendizagem antes que se consolidem, possibilitando intervenções proativas. Nóvoa (2009) argumenta que professores reflexivos desenvolvem sensibilidade para sinais de desmotivação, lacunas de compreensão ou conflitos interpessoais,

ajustando suas estratégias conforme a realidade da turma.

A reflexão docente também é um instrumento de fortalecimento da criatividade pedagógica. A análise crítica das práticas de ensino estimula a busca por novas ideias, a elaboração de atividades diversificadas e a construção de recursos pedagógicos adaptados ao contexto escolar. Freire (1996) ressalta que a inovação pedagógica deve sempre estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

O uso de tecnologias e ferramentas digitais potencializa a prática reflexiva, permitindo ao docente registrar observações, analisar vídeos de aulas, participar de fóruns online e manter diários de bordo digitais. Essas estratégias facilitam a reflexão tanto individual quanto coletiva, ampliando o repertório de recursos pedagógicos e oferecendo dados concretos para tomada de decisão (TARDIF, 2014; LIBÂNEO, 2013).

Além disso, a reflexão favorece a articulação entre teoria e prática, permitindo ao
professor alinhar seus saberes teóricos com os desafios concretos da sala de aula. Pimenta e Ghedin (2012) afirmam que a prática reflexiva é capaz de transformar o conhecimento acadêmico em estratégias aplicáveis, criando um ciclo contínuo de aprendizagem e aprimoramento profissional.

A prática reflexiva, quando compartilhada com outros docentes, potencializa seus
efeitos. A troca de experiências e a análise conjunta de situações pedagógicas permitem validar soluções, incorporar boas práticas e construir abordagens inovadoras de forma colaborativa (LIBÂNEO, 2013). Essa articulação fortalece não apenas o docente individualmente, mas também o coletivo escolar.

Portanto, a reflexão docente representa um mecanismo essencial para a melhoria das práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento contínuo da aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento da competência profissional do professor e a promoção de uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora. Ao integrar reflexão, prática e inovação, a docência torna-se um processo dinâmico, capaz de responder aos desafios contemporâneos do contexto escolar.

2.4 Reflexão docente e desenvolvimento profissional contínuo

A reflexão docente não se limita ao aprimoramento imediato da prática pedagógica; ela também desempenha papel central no desenvolvimento profissional contínuo do professor. Tardif (2014) destaca que a reflexão sistemática permite ao docente identificar áreas de conhecimento que necessitam ser ampliadas, bem como atualizar estratégias pedagógicas diante de mudanças na sociedade e nas políticas educacionais.

Ao refletir sobre sua prática, o professor torna-se capaz de compreender seus pontos fortes e limitações, estabelecendo metas de aprimoramento profissional. Segundo Nóvoa (2009), o desenvolvimento docente ocorre de forma progressiva, e a análise crítica da prática é um elemento estruturante para consolidar competências, fortalecer a identidade profissional e aumentar a autonomia no exercício da docência.

A reflexão também está ligada à capacidade de inovação contínua. Libâneo (2013) aponta que professores reflexivos estão mais preparados para experimentar novas metodologias, incorporar recursos tecnológicos e adaptar estratégias pedagógicas às necessidades específicas de suas turmas. Esse processo contribui para uma prática docente mais criativa, atualizada e sensível às demandas contemporâneas da educação.

O desenvolvimento profissional contínuo por meio da reflexão permite ao docente enfrentar contextos escolares complexos, caracterizados pela diversidade cultural, social e econômica dos alunos. Pimenta e Ghedin (2012) enfatizam que a reflexão sistemática sobre situações concretas de ensino contribui para que o professor tome decisões pedagógicas mais éticas, inclusivas e fundamentadas em evidências, promovendo aprendizagens significativas.

Além disso, a reflexão favorece a integração entre diferentes dimensões do conhecimento docente, incluindo saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. Tardif (2014) afirma que essa articulação possibilita a construção de práticas pedagógicas coerentes e fundamentadas, permitindo que o professor

atue com segurança e consistência no cotidiano escolar.

A prática reflexiva contínua também fortalece o engajamento do professor em processos de formação e atualização profissional, como cursos, seminários e grupos de estudo. Nóvoa (2009) destaca que o docente que reflete sobre sua prática reconhece a
importância de se manter atualizado e em diálogo com novas pesquisas, fortalecendo sua competência para enfrentar desafios educacionais complexos.

Outro benefício da reflexão para o desenvolvimento profissional é a capacidade de autoavaliação e aprimoramento constante. Freire (1996) ressalta que o professor deve analisar criticamente suas próprias práticas, reconhecendo seus efeitos sobre a aprendizagem e ajustando suas estratégias de forma consciente, a fim de promover uma educação mais eficaz e transformadora.

A reflexão docente também contribui para a formação de redes colaborativas de aprendizado profissional. Ao compartilhar experiências, desafios e soluções com colegas, o professor enriquece sua prática, fortalece vínculos institucionais e participa da construção de saberes pedagógicos coletivos, criando condições para o crescimento profissional contínuo (Libâneo, 2013).

Além do aprimoramento individual, a reflexão contínua fortalece a prática pedagógica institucional, influenciando positivamente a cultura escolar. Pimenta (2012) argumenta que escolas que incentivam a reflexão docente como rotina profissional promovem um ambiente de aprendizagem mais coeso, inovador e sensível às necessidades da comunidade escolar, impactando diretamente a qualidade do ensino.

A reflexão docente atua como agente de transformação institucional e social. Professores reflexivos não apenas aprimoram suas práticas individuais, mas contribuem para a construção de uma cultura escolar mais democrática, ética e colaborativa, influenciando decisões coletivas, práticas pedagógicas interdisciplinares e políticas internas da escola. Dessa forma, a reflexão conecta o desenvolvimento profissional individual com o fortalecimento do projeto educativo da instituição e com a promoção de uma educação socialmente comprometida (SAVIANI, 2008; NÓVOA, 2009).

A reflexão docente também permite identificar lacunas e demandas de aprendizagem, tanto individuais quanto coletivas, e estimula o desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades de todos os alunos. Essa capacidade de análise crítica fortalece o compromisso do professor com a justiça educativa e a inclusão, promovendo práticas pedagógicas mais equitativas (PIMENTA, 2012).

O uso de tecnologias e ferramentas digitais, como plataformas educacionais, diários de bordo e softwares de acompanhamento da aprendizagem, amplia o alcance da reflexão. Tais recursos permitem registrar, analisar e compartilhar experiências pedagógicas, potencializando tanto a reflexão individual quanto coletiva e promovendo um desenvolvimento profissional mais organizado e eficaz (TARDIF, 2014; LIBÂNEO, 2013).

Além disso, a reflexão sistemática contribui para a inovação pedagógica. Professores que analisam continuamente sua prática tendem a testar novas metodologias, explorar recursos interdisciplinares e adaptar estratégias às transformações do contexto escolar, consolidando uma prática docente dinâmica e atualizada (FREIRE, 1996).

A reflexão também fortalece a resiliência profissional. Ao analisar situações complexas ou desafiadoras, o professor desenvolve capacidade de adaptação, tomada de decisão crítica e soluções criativas para problemas pedagógicos, contribuindo para sua autonomia e segurança na docência (NÓVOA, 2009).

Por fim, a reflexão integra os diferentes níveis de desenvolvimento profissional: individual, coletivo e institucional. Ao refletir sobre sua prática, o professor aprimora competências, fortalece relações colaborativas, influencia positivamente a cultura escolar e contribui para a construção de um ambiente educativo mais crítico, inclusivo e transformador, consolidando a importância da reflexão como eixo central da prática docente contemporânea.

Portanto, a reflexão docente não se restringe à análise de atividades isoladas; ela constitui um processo contínuo e estruturante para o desenvolvimento profissional. Ao integrar reflexão, aprendizagem e atualização constante, o professor fortalece sua identidade, amplia suas

competências e contribui para a construção de uma educação crítica, inclusiva e transformadora, capaz de responder às demandas contemporâneas do contexto escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a prática docente, abordada ao longo deste artigo, evidencia-se como elemento central para a consolidação de uma educação crítica, inclusiva e transformadora. A análise sistemática das ações pedagógicas permite ao professor compreender a complexidade de sua atuação, articulando teoria e prática, e reconhecendo a dimensão ética, política e social de suas decisões (SCHÖN, 2000; FREIRE, 1996).

Observou-se que a reflexão individual fortalece a autonomia profissional, possibilita a identificação de lacunas no conhecimento e promove a construção contínua de saberes, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica e para o desenvolvimento integral dos estudantes (TARDIF, 2014; LIBÂNEO, 2013).

Além disso, a reflexão coletiva constitui um espaço privilegiado de troca de experiências, análise conjunta de desafios e construção de soluções pedagógicas inovadoras, consolidando a escola como ambiente de aprendizagem e produção de conhecimento compartilhado (NÓVOA, 2009; PIMENTA, 2012). A articulação entre reflexão docente, colaboração entre professores e inovação pedagógica mostrou-se essencial para atender às demandas contemporâneas da educação, marcadas pela diversidade cultural, social e cognitiva dos alunos. A prática reflexiva contínua contribui para a criação de estratégias inclusivas, metodologias ativas e ambientes educativos mais equitativos, fortalecendo a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento
humano (FREIRE, 1996; TARDIF, 2014).

Além disso, constatou-se que a reflexão docente desempenha papel estratégico no desenvolvimento profissional contínuo, permitindo que o professor atualize seus saberes, enfrente desafios complexos e fortaleça sua identidade profissional. A reflexão sistemática incentiva o engajamento em processos de formação permanente, troca de experiências com colegas e participação em redes colaborativas, promovendo o crescimento individual e institucional no contexto escolar (NÓVOA, 2009; LIBÂNEO, 2013).

A reflexão docente também evidencia a capacidade de integração entre os diferentes níveis de prática pedagógica: individual, coletiva e institucional. Ao articular a análise crítica de sua prática com a colaboração com outros profissionais, o docente contribui para a consolidação de uma cultura escolar reflexiva e ética, que valoriza o aprendizado contínuo e a construção de saberes contextualizados e significativos (SAVIANI, 2008; FREIRE, 1996).

Adicionalmente, a prática reflexiva fortalece a resiliência e a capacidade de inovação do professor, permitindo a adaptação a contextos educacionais complexos e em constante transformação. Professores que refletem continuamente sobre suas ações desenvolvem habilidades de planejamento estratégico, tomada de decisão fundamentada e soluções pedagógicas criativas, promovendo uma educação mais responsiva às necessidades individuais e coletivas dos estudantes (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014).

A reflexão contínua também contribui para a consolidação de uma postura ética e cidadã do docente, permitindo que decisões pedagógicas sejam tomadas com base em valores de justiça, equidade e responsabilidade social. Ao refletir sobre as consequências de suas ações, o professor fortalece seu compromisso com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais inclusiva (SAVIANI, 2008).

Outro aspecto relevante das práticas reflexivas é o estímulo à autonomia e à liderança pedagógica. Professores que refletem sobre sua prática desenvolvem maior capacidade de organizar projetos educacionais, propor inovações e influenciar positivamente a dinâmica institucional, consolidando-se como agentes de transformação dentro da escola (NÓVOA, 2009; LIBÂNEO, 2013).

Por fim, a reflexão docente fortalece a integração entre formação, prática e transformação social. Ao promover constante análise crítica, atualização profissional e troca de experiências, o professor contribui para a criação de um ambiente escolar mais colaborativo, democrático e inclusivo, consolidando a educação como processo contínuo de construção

de saberes, desenvolvimento humano e compromisso social (FREIRE, 1996; TARDIF, 2014).

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Porto: Porto Editora, 2009. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Elza. O que é prática pedagógica? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior: desafios e perspectivas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 6. ed. Petrópolis: Vozes,
2014.

PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO NA ESCOLA

LÉIA DE LIMA MIRANDA SOUZA

RESUMO
O racismo é uma realidade na sociedade brasileira e tem sido tema signi f cativo de pesquisa no campo da educação, já que a sua ocorrência tem implicações profundas na educação e no desenvolvimento de crianças e jovens. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo, analisar percepções de brasileiros sobre o racismo, suas manifestações e impactos no ambiente escolar. A escola não deve ser entendida como um espaço neutro ou imparcial, pois, ao contrário, pode exercer in f uência signi f cativa na manutenção e reprodução das desigualdades sociais existentes. A instituição escolar re f ete as contradições da sociedade e, por isso, pode reforçar práticas discriminatórias e preconceituosas. Nesse contexto, torna-se possível compreender a escola como um microcosmo social, um ambiente que espelha tanto os avanços quanto os desa f os presentes na coletividade. Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se supere os discursos excludentes e as atitudes discriminatórias que, muitas vezes, se manifestam em razão da cor da pele dos indivíduos. O papel da educação, portanto, deve ser o de promover a equidade, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao se compreender a escola como uma instituição que re f ete e reproduz os valores hegemônicos das classes dominantes, torna-se evidente que sua lógica de funcionamento pode carregar práticas de racismo e discriminação. O chamado racismo institucional manifesta-se por meio de mecanismos que sustentam a permanência de determinados grupos raciais no poder, reforçando desigualdades históricas e sociais. Nesse cenário, torna-se imprescindível discutir e implementar políticas de ação a f rmativa, cujo propósito é corrigir e compensar injustiças acumuladas ao longo do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Desa f os; Racismo Institucional.

INTRODUÇÃO

É cada vez mais evidente que a educação formal desempenha um papel relevante na reprodução do racismo. Diversos estudos apontam que as instituições escolares participam desse processo por meio de conteúdos e práticas que, muitas vezes, carregam elementos discriminatórios explícitos. Entretanto, pouco se discute sobre o fato de que a escola não apenas reproduz o racismo, mas também pode ser responsável por sua própria produção. Nesse sentido, a geração, a manutenção e a difusão do racismo podem ser compreendidas como etapas sequenciais que se consolidam dentro da lógica da educação formal, tornando-se parte de sua estrutura.

O preconceito estrutural, conforme Almeida (2018), nasce da própria con- f guração social e da forma como se estabelecem as interações políticas, econômicas e culturais. O racismo, enquanto ideologia, possui raízes profundas e se sustenta na crença de que os seres humanos estão divididos em raças hierarquicamente distintas, em que algumas são consideradas superiores e outras inferiores. Essa hierarquia é legitimada por características vistas como permanentes, como traços físicos, aptidões e disposições psicológicas.

A origem do racismo, contudo, não está plenamente esclarecida. Alguns estudiosos o relacionam à modernidade, enquanto outros identi f cam manifestações anteriores ao período moderno. Michel Foucault (2008) sugere que o racismo teria derivado das chamadas “guerras raciais” ocorridas na Europa do século XIX. No Brasil, Ribeiro, Ferreira e Júnior (2019) destacam que o preconceito estrutural está ligado ao processo histórico da escravidão, sustentando práticas econômicas e sociais que se perpetuaram ao longo dos séculos.

A formação do indivíduo começa ainda na vida intrauterina, mas se formaliza no contato com o ambiente externo. Nos primeiros anos, a criança conhece o mundo por meio das referências familiares, das relações sociais e da cultura que a cerca. As gerações mais velhas transmitem modos de compreender e interpretar a realidade, in f uenciando diretamen-

te a formação das novas gerações. Com o tempo, o processo cognitivo torna-se mais autônomo, mas continua marcado pelas experiências iniciais e pelas concepções morais que se enraízam tanto na consciência quanto no inconsciente. A escola, como parte integrante da sociedade, tende a reproduzir os valores e interesses que lhe são convenientes. Diferencia-se, entretanto, por atuar de forma sistemática e organizada, seguindo etapas de desenvolvimento que acompanham o crescimento dos estudantes, como observa Piaget (1991). Ainda que se declare contrária à ignorância e a determinados preconceitos, a escola raramente enfrenta o racismo de maneira estrutural. Almeida (2018) afirma que esse preconceito, apesar de ser um dos mais nocivos, está intrinsecamente ligado ao projeto educativo, e sua eliminação implicaria mudanças profundas nos fundamentos da educação oficial. Infelizmente, atitudes discriminatórias continuam a se manifestar em escala global, revelando que o combate ao racismo permanece como um dos maiores desafios contemporâneos.

O RACISMO E A VALORIZAÇÃO DE DIFERENTES

O racismo pode ser compreendido como a valorização de diferenças biológicas, sejam elas reais ou imaginadas, em benefício de quem estabelece a definição e em prejuízo daqueles que são submetidos a ela, legitimando hostilidade e violência (MUNANGA, 2004). A classificação dos seres humanos em categorias hierárquicas é uma construção social que sustenta uma ideologia voltada a convencer da existência das “raças” e de sua organização em um sistema considerado “natural”. Qualquer situação em que uma diferença seja utilizada para inferiorizar o outro — seja por meio de gestos, palavras ou ações físicas — caracteriza uma prática racista.

No Brasil, a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira trouxe uma nova perspectiva para a educação. Contudo, ainda persistem obstáculos, como a resistência alimentada por preconceitos e a ausência de formação específica dos professores (RIBEIRO, 2018). O ensino da cultura africana exige dos docentes preparo e sensibilidade para enfrentar barreiras impostas por pais, alunos e pelo próprio contexto escolar marcado pelo racismo (SILVA, 2011).

Silva (2011, P.101) lembra que:

> Os mitos de origem africanos, como o de Odudua e Ilê Ifé, revelam a riqueza cultural e histórica do continente, demonstrando que a arte, a religião e a tradição oral constituem elementos fundamentais para compreender a formação das sociedades africanas. A valorização desses saberes é parte essencial da luta contra o racismo, pois rompe com a invisibilização histórica da cultura africana.

Durante o século XX, acreditava-se que o racismo poderia ser superado apenas pela informação, já que sua base científica era inexistente. Autores como Munanga (2004, 2009) e Silva (2011) defendiam que a educação teria papel central na erradicação do preconceito. A própria UNESCO, em seus primeiros posicionamentos, aproximava-se de uma perspectiva de educação antirracista. Hoje, entretanto, reconhece-se que o racismo possui raízes estruturais, ligadas ao colonialismo, à escravidão e às desigualdades institucionais, que continuam a afetar africanos, afrodescendentes, povos indígenas e populações asiáticas (UNESCO, 2001).

No Brasil, o racismo está profundamente enraizado desde o período escravocrata. Após a abolição, a sociedade falhou em enfrentar os problemas sociais decorrentes dessa prática, e as elites políticas e econômicas buscaram marginalizar e excluir a população negra (TELLES, 2003). Embora a ciência tenha abandonado a noção de raças humanas desde a década de 1970, as marcas culturais e sociais dessa interpretação permanecem, perpetuando lógicas de dominação e exclusão (TELLES, 2003).

O racismo, portanto, deve ser entendido como uma estrutura de poder que sustenta a ideia de superioridade do branco europeu em relação às demais populações. Essa concepção, historicamente utilizada para legitimar hierarquias sociais, continua a influenciar práticas discriminatórias (MUNANGA, 2004). Reconhecendo isso, organismos internacionais como a UNESCO defendem que a igualdade de oportunidades em todos os campos é fundamental para a erradicação do racis-

mo e da intolerância.
Nesse sentido, a educação é apontada como chave para transformar atitudes e comportamentos, promovendo tolerância e respeito à diversidade. A formação em direitos humanos, desde a infância e no ambiente familiar, é vista como essencial para desconstruir preconceitos e construir sociedades mais justas (UNESCO, 2001). Portanto, normas, leis e políticas educativas tornam-se instrumentos indispensáveis para enfrentar as raízes do racismo e suas manifestações, reafirmando a necessidade de uma educação comprometida com a equidade e a dignidade humana.
Segundo Marilena Chauí (2007, p.39):

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma ampla diversidade cultural, considerada uma de suas maiores riquezas. Desde os primeiros momentos da vida, cada indivíduo absorve de sua família elementos de distintas "microssociedades", que compõem a variedade presente no ambiente doméstico. No espaço escolar, essa diversidade se intensifica, pois ali ocorre o encontro de diferentes culturas e modos de viver. Nesse convívio, torna-se evidente que ainda persistem estereótipos e preconceitos, dependendo da localidade e das condições sociais.

Chauí exemplifica como, na escola, aprendemos símbolos nacionais como a bandeira brasileira, cujas cores e formas remetem às riquezas naturais e minerais do país, reforçando uma narrativa de abundância e singularidade.
Historicamente, o racismo foi pouco estudado no subcontinente americano. No caso do Brasil, Franklin Frazier observou em 1941 que parecia haver um acordo tácito entre os diversos setores da população para não discutir a questão racial (WADE, 2011). Décadas mais tarde, Sheriff (2001) confirmou que essa percepção permanecia válida. Contudo, Hoffmann (2004) e Van Dijk (2007) destacam que, com o fortalecimento dos movimentos indígenas e afrodescendentes e o avanço das mobilizações internacionais contra o racismo, houve um crescimento do interesse acadêmico pelo tema na América Latina.
Apesar desse avanço, Munanga (2009) ressalta que a produção especializada sobre racismo ainda é limitada, especialmente no campo educacional, embora nos últimos anos algumas pesquisas relevantes tenham surgido.
Essa lacuna é preocupante, considerando que o Brasil, pela sua vasta extensão territorial e pela pluralidade de sua população, apresenta uma diversidade cultural significativa (FARIAS, 2012).
Dessa forma, torna-se fundamental reconhecer que a escola, como espaço de encontro de culturas, precisa enfrentar os estereótipos e preconceitos que ainda permeiam a sociedade. O estudo do racismo e da diversidade cultural não deve ser marginal, mas parte integrante das práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação que valorize a pluralidade e combata as desigualdades históricas.
Césaire (2012, p.56) enfatiza que:

A construção da identidade negra exige orgulho da própria condição, fidelidade às raízes africanas e solidariedade com todos os descendentes espalhados pelo mundo em razão da diáspora. No campo dos estudos sobre racismo na educação, observa-se um cenário diversificado: alguns trabalhos limitam-se a apontar sua presença na formação escolar, sem aprofundar a análise, enquanto outros se dedicam a examinar minuciosamente livros didáticos, identificando conteúdos explícita ou sutilmente racistas. Há também pesquisas voltadas a compreender como práticas discriminatórias são alimentadas e reproduzidas entre profissionais da educação básica.

Nesse contexto, Cohn (2005) destaca que a criança deve ser reconhecida como sujeito ativo na constituição das relações sociais, não como um "adulto em miniatura", mas como alguém que interage de forma significativa com adultos, outras crianças e com o mundo, consolidando papéis e vínculos. Essa perspectiva dialoga com a Lei nº 10.639/2003, que assegura às crianças o direito de serem acolhidas e respeitadas em suas diferenças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reforçam que o currículo da Educação Infantil deve questionar as abordagens pedagógicas destinadas a crianças negras, brancas e de outros grupos étnicoraciais, bem como às suas famílias e histórias (BRASIL, 2004).

PROJETOS RELACIONADOS À CULTURA AFRICANA

Nos últimos anos, a investigação sobre africanos e afrodescendentes no Brasil cresceu de forma signi f cativa. Embora já existam há décadas estudos relevantes sobre a cultura africana, Munanga (2009) ressalta que ainda é necessária uma produção mais ampla, com registros etnográ f cos consistentes e análises críticas aprofundadas. O processo de descolonização da África trouxe esperança às populações locais, historicamente marcadas pela escravidão, pela opressão política e cultural e pela exploração de seus recursos naturais pelos colonizadores europeus. As manifestações culturais negras, nesse contexto, revelam-se em múltiplas dimensões, como religião, música, jogos e tradições populares.

Souza Júnior (1998) observa que diferenças étnicas foram gradualmente transformadas em diferenças sociais, reforçando desigualdades. Ele também lembra que estudos arqueológicos modernos con f rmam a origem da humanidade no continente africano, o que nos permite a f rmar que “somos todos afros”. Se a ONU, no âmbito da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024), reconhece a cultura afro como uma das mais avançadas, cabe à humanidade abandonar preconceitos e arrogâncias baseadas em cor ou origem. A educação, nesse sentido, é a ferramenta capaz de desconstruir paradigmas, promover igualdade e combater crimes históricos e contemporâneos que ainda persistem contra populações negras.

Souza Junior (1995) destaca que a cultura negra deve ser reconhecida como uma dimensão de alteridade que permeia a vida social, sendo indispensável para compreender os processos políticos, sociais e culturais do Brasil. Embora o país se apresente como multiétnico e multicultural, essa diversidade ainda se encontra restrita ao plano formal, já que práticas racistas, discriminatórias e violentas continuam a marcar as relações cotidianas. A superação desse cenário exige que aprendamos a compartilhar de forma equitativa, preservando e respeitando as diferenças, condição essencial para alcançar uma verdadeira liberdade coletiva.

A trajetória histórica brasileira revela um caminho marcado pela construção de uma sociedade racista, cujas consequências permanecem visíveis e devastadoras. Apesar das evidências acumuladas ao longo dos anos, o racismo segue sendo tratado como se fosse uma concepção naturalizada, repetindo-se em ciclos de violência que ignoram os aprendizados da própria história.

Nesse contexto, abordar a cultura africana nas escolas torna-se uma tarefa complexa, que demanda investimentos consistentes na formação de professores. A análise dos materiais didáticos evidencia que os conteúdos relacionados à cultura afro ainda são super f ciais e carecem de uma abordagem mais ampla e crítica, capaz de valorizar a contribuição africana para a identidade nacional e de promover uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social.

RACISMO NA EDUCAÇÂO INFANTIL E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O TEMA

A educação deve ter uma função social onde a história desempenha um papel muito importante, quando é acompanhada por outras disciplinas como a sociologia e a antropologia, procurando formas educativas de chegar às comunidades para que possam participar na solução dos problemas que enfrentam. Poderia então ser proposto que a educação e a pedagogia tomassem o ritmo e a obrigação de ajudar o aluno a aprender sobre a cultura dos povos afro e das diferentes etnias, de forma investigativa, saudável, coerente e responsável. Por isso é de fundamental importância que as escolas desde a Educação Infantil estejam engajadas em fornecer informações sobre o racismo, trabalhando com as crianças desde a tenra idade sobre a cultura africana.

Parafraseando Theodoro (2013), o conceito de raça não existe:

O racismo é uma ideologia que, em linhas gerais, classi f ca e hierarquiza indivíduos em função de seu fenótipo, numa escala de valores que tem o modelo branco europeu ariano como o padrão positivo superior e, do outro lado, o modelo negro africano como o padrão inferior. O racismo está presente no cotidiano das relações sociais, funcionando como um f ltro social, fortalecendo ou cerceando oportunidades, moldando

e reforçando os pilares de acesso e exclusão. E com a operação de clivagens raciais, o racismo alimenta as bases de uma sociedade desigual (THEODORO, 2013, p. 4).

É relevante distinguir entre o chamado "velho" racismo, o racismo científico, ou biológico., e o "novo" racismo (Barker, 1981), de tipo cultural ou diferencial. Um dos elementos centrais que está na base da transição entre o racismo biológico e o racismo cultural é que no primeiro a crença de que existem raças humanas - supostamente reconhecíveis sobretudo por meio das diferenças corporais, desempenha um papel muito relevante, enquanto no segundo, o racismo afasta-se do conceito bastante estático de raça, para se concentrar principalmente nas diferenças culturais. Como afirma Munanga (2004, p.17) em um de seus artigos, "geralmente, uma acusação de racismo está associada a comportamentos ou atitudes explicitamente discriminatórias". Geralmente é reconhecido quando se manifesta em ataques físicos, exploração, expulsões de imigrantes ou insultos explícitos.
No entanto, existem muitas mais manifestações deste fenômeno que não são tão obviamente reconhecíveis, como as formas do chamado "novo racismo" e que, como consequência, são negadas".
Por fim, é importante destacar que a partir da educação antirracista e de outras correntes, o racismo é entendido eminentemente como uma prática discursiva, na qual se expressa um determinado poder discursivo.
Apesar de tudo, é possível destacar alguns avanços e mudanças. Agora os afrodescendentes podem falar de direitos e deveres, podem proclamar novas situações de vida e serem respeitados, tais como os ensinamentos sobre a cultura africana, desde a Educação Infantil.
A interpretação das atitudes discriminatórias sempre esteve presente na discussão sobre onde reside a especificidade da "negritude" e, portanto, do racismo. Como a maioria dos negros está entre a população explorada e pobre do país, a explicação historicamente hegemônica considera a desigualdade racial e as atitudes discriminatórias como derivadas de antagonismos entre classes sociais. Essa interpretação permeia todo o debate sobre a questão racial no Brasil e está diretamente ligada à força da ideia de que o Brasil é o país da democracia racial.
Por último, é importante salientar que o tratamento da discriminação por meios repressivos, através da legislação penal, afeta a consequência da discriminação, mas não as suas causas, como os preconceitos, os estereótipos, a intolerância e o racismo (JACCOUD, 2009, p. 31). Portanto, é essencial discutir outras formas de políticas antirracistas que afetam estas causas. (GARCIA, 2007) Garcia (2007) ressalta:

(...) o Brasil é uma nação de população mista. Para a construção de um Brasil moderno, o discurso da igualdade emerge nas décadas de 20 e de 30, negando a estrutura de discriminação histórica brasileira. Em seu lugar erigese o mito da democracia racial, da "Fábula das três raças" – convivência pacífica entre brancos, negros e índios (..) Neste universo, experiências históricas de segregação e discriminação foram camufadas, senão, desconsideradas, seja pelo poder público, pela mídia, por parte da intelectualidade brasileira e, consequentemente, se tornaram imperceptíveis para a maioria da população. (GARCIA, 2007, p. 39)

Segundo Domingues (2007):

(...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (p.101).

As mudanças constitucionais promovidas mostraram-se insuficientes para garantir a igualdade de oportunidades entre negros e brancos no país, bem como para combater a discriminação e o racismo existentes. O momento posterior à

Constituição foi marcado pela renovação do movimento negro. Neste contexto e com o objetivo de atuar no domínio da educação, cultura e bem-estar, surgiram diversas organizações não-governamentais (ONG) negras, constituídas por comunidades ligadas a partidos políticos e igrejas, e em alguns casos apoiadas por organizações internacionais. (MEC, 2007). Embora muitas ONG tenham dado continuidade a este serviço, concentraram as suas ações no domínio das políticas públicas. Uma ação importante foi a oferta de cursos preparatórios para vestibulares voltados para jovens negros. Baseados no princípio da igualdade, esses cursos visavam nivelar as oportunidades de ingresso na universidade de um aluno pobre e negro, de escola pública, com as do aluno socialmente favorecido, formado em escola privada de melhor qualidade, provavelmente branca. Esses cursos se expandiram por todo o país, especialmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte (IGREJA, 2005).

É importante ressaltar que os cursos oferecidos pelas associações do movimento negro não se diferenciavam de outros para estudantes pobres, sem distinção de cor ou raça. O que diferenciou esses cursos foi que, além do interesse pela inclusão nas universidades, buscaram fornecer elementos para a construção da cidadania étnica e social, ao oferecer disciplinas específicas para debater problemas sociais, incluindo a discriminação e o racismo, e promover fóruns de discussão e seminários. Tratava-se de constituir uma nova forma de movimento social e étnico e aproveitar seu grande poder para atrair e mobilizar pessoas pobres, inclusive negras (IGREJA, 2005).

Os responsáveis por esses cursos exerceram grande pressão sobre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro e exigiram reformas educacionais profundas, que levaram a uma educação antirracista. Nesse sentido, esperava-se que estas reformas confrontassem os estereótipos raciais e a discriminação no ambiente escolar; que proponham uma resenha de livros educativos para recuperar a contribuição e a presença negra na história, cultura e sociedade brasileira; que proporcionem formação de professores sobre o tema e que estabeleçam mecanismos que permitam a inclusão e permanência de estudantes negros nas escolas. Contudo, a falta de comprometimento com essas mudanças por parte do Estado levou as associações a buscarem outras alternativas e motivou as ações afirmativas, no seu modelo de cotas raciais, a emergirem como a nova aposta de mudança.

A Marcha Palmares Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida - durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, presidente eleito em 1995 - proporcionou um marco relevante para a formulação de novas estratégias políticas pelo movimento negro. Os organizadores entregaram ao presidente um programa de ação intitulado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, que propunha uma série de medidas para o enfrentamento da desigualdade racial, como ações afirmativas e a cobrança pela valorização da diversidade cultural e racial nas escolas.

Os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional. A América Latina passou, nesse momento, por ampla reforma constitucional. Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito depois das duas décadas de autoritarismo, de meados da década de 1960 a meados da de 1980. As reformas constitucionais de alguns países, à época, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais (GUIMARÃES, 2003, citado por GOMES, 2012, p. 93).

As polêmicas em torno da classificação racial dos censos são reflexo da complexidade de definição de categorias raciais fixas e bem definidas no país.

Os elementos que contribuem para essa categorização e que sustentam as auto declarações são numerosos: miscigenação, condição social, região de origem, idade e gênero, além dos contextos históricos e políticos que determinam as formas de tratamento dessas categorias. (SCHWARCZ, 2002).

A dificuldade de estabelecimento de categorias ilustra a ambiguidade e a falta de clareza da identificação racial típica do país, num contexto histórico de miscigenação racial e cultural (SANSONE, 1993). Ressalte-se que embora se observe a

convergência entre pardos e pardos no que diz respeito à desigualdade social, a proposição de uma categoria única leva à invisibilidade de outros grupos minoritários que também são vítimas de situações de discriminação, provenientes de contextos históricos e culturais muito diversos. Por exemplo, a população nordestina, que sofre discriminação principalmente em contextos de migração dentro do país devido à sua origem regional, aos seus costumes e até à sua aparência física, uma mistura de indígenas, brancos e pardos. Este também é o caso da população mista indígena e branca no norte do país. O estabelecimento da identificação racial ganha ainda mais importância no contexto da introdução de políticas de ação afirmativa, especificamente de quotas raciais, no início da década de 1990.

O debate sobre as relações raciais no Brasil intensificou-se ainda mais a partir de 2000, com a preparação da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

Em 2002 ocorreram as primeiras experiências com cotas raciais nas universidades. Em 9 de outubro de 2002, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou um projeto de lei que reservava 40% do total de vagas para pretos e pardos nas universidades públicas do estado: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). As ações afirmativas implementadas por meio de legislação combinavam os fatores de classe social e raça. As cotas raciais para ingresso nas universidades levam em conta critérios sociais e são destinadas prioritariamente a estudantes de escolas públicas, entre eles, estudantes negros. Isto tem buscado garantir maior diversidade cultural e racial nas universidades, elemento importante na luta contra o racismo (DAFLON, FERES E CAMPOS, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), fundamentam nos princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade e de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

A educação antirracista na Educação Infantil deve ser estruturada pensando nas crianças como protagonistas da nossa História, por meio de experiências e relações sociais que umas estabelecem com as outras. Dessa forma, é fundamental que se realize uma intervenção na educação infantil que promova uma formação cidadã, respeitando a cultura, a identidade e a diversidade racial da criança. (ALVARENGA (2015).

Dias, Santana, Borba (2016) afirmam que:

Crianças negras desde pequenas sofrem diferentes consequências do racismo: deixam de receber afeto, são ridicularizadas por suas características fenótipos e são vítimas do que Rosemberg (2001) chamou de pessimismo racial, isto é, ser criança negra tem significado para muitas serem consideradas menos capazes intelectualmente. (DIAS; SANTANA; BORBA, 2016, p. 160).

Parafraseando Santiago (2015) e Dias, Santana e Barbosa (2016), percebesse que a Educação Infantil deve servir de base para uma educação antirracista, pautada em uma postura ética, na qual as intervenções dos educadores sejam contra qualquer tipo de violência, como os preconceitos raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exclusão social e cultural é um dos dois principais fenômenos que colocam em crise as relações de uma sociedade, que define as suas prioridades educativas num quadro regulamentar baseado no neoliberalismo. A formação dos futuros professores exige a incorporação de ideias democráticas de respeito mútuo no seu quadro de valores.

É necessária uma análise crítica das práticas pedagógicas da formação inicial de professores para o desenvolvimento da integração cultural como valor desejável, visando suas inovações na educação na

pesquisa e análise da política educacional nesta área.
Os problemas associados às dinâmicas de mudança cultural que surgem da atual globalização nas sociedades latino-americanas implicam novas formas de formação de futuros educadores, que devem basear-se na investigação sobre os aspectos inter e multiculturais da sociedade e os processos de socialização e educação em um contexto de aumento da imigração.
As vivências individuais podem influenciar nas abordagens educacionais dos educadores. Elementos como tradição, parentela, comunidade, governo, entre outros, estão sujeitos à interpretação tanto do eu quanto do outro. Adicionalmente, existem outros elementos, como a proveniência financeira, étnico-cultural, de identidade, religião, entre outros, que podem contribuir para a formação de convicções e interferir no processo de ensino-aprendizagem dos professores. Diante dessa situação, é apropriado que os programas de aprimoramento contínuo tratem da desconstrução de preconceitos enraizados, assim como alertem os professores sobre atitudes discriminatórias que, em certas ocasiões, estão arraigadas em suas práticas e prejudicam uma educação antirracista, além de auxiliar na propagação e perpetuação do racismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Silvio Luiz de. O que racismo estrutural? .- Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, p. 27-46, 2014.

AMARAL, Rita. Antropologia e Internet. Pesquisa e campo no meio virtual. Trabalhos de antropologia e etnologia, v. 41, n. 3-4, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal,1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. BRASÍLIA: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.; il.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. 2003.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CÉSAIRE, A. Diário de um retorno ao país natal. São Paulo, Edusp, 2012.

CHAUÍ, Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. 7 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

COHN, CLARICE. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.

DIAS, L. R.; SANTANA, P. M. de S.; BORBA, C. dos A. de. Educação das relações étnico-raciais na Educação infantil: uma proposta insurgente. In: ROURE, Glacy Q. de. (Org.). Cultura e poder: a construção da alteridade em tempo de (des)humanização. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. p. 159-166.

FARIAS, M.S. "Cultura e Identidade Cultural". Maio de 2012. <http://livredialogo.blogspot.com.br/ >acesso em 10 nov.2025.

FERNANDES, António Teixeira. Espaço social e suas representações. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 2, 1992.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSFOGUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a

negação do racismo no espaço universitário. Sociedade e Cultura, v. 12, n. 2, p. 223-233, 2009.

GARCIA, Renísia Cristina. Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005 / Renísia Cristina Garcia. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GARCIA, Renísia Cristina. Raça e classe na gestão da educação básica brasileira. A importância da cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2012.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90, texto para discussão, nº. 807, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro. 2001.
HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

IGREJA, Rebecca. Estado, diferença cultural e políticas multiculturalistas: uma comparação entre Brasil e México, tese de doutorado em antropologia social, Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

JACCOUD, Luciana. A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília. 2009.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.I: s.n.], 2004.

PINTO, Victor Hugo de Oliveira. A ESCOLA COMO MICROCOSMO DA SOCIEDADE: PRÁTICAS REPRODUTIVAS E INCLUSIVAS. 2014. Disponível em:https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1dataho ra_31_10_2014_17_28_33_idinscrito_3571_c1349b89099663b02b762e8faf478a50. pdf. Acesso em 10 nov.2025.

RIBEIRO DE FARIAS, Selma. As Cotas Raciais como Política de Ação Afrmativa para a Equidade de Acesso ao Ensino Superior. Vol. 8, núm. 12, 2019. Universidade Federal de Itajubá, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662203041. Acesso em 19 nov.2025.

ROCHA, CARLOS LUIZ. POLITICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO: A LEI 10639/03 NO CONTEXTO DAS POLITICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

CONTEMPORÂNEO. 2006, dissertação mestrado educação e trabalho - Universidade Regional do Paraná, Curitiba, 2006.

SAMPAIO, Giselma. Intolerância religiosa nos espaços escolares. Monografa. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2009.
SANSONE, Livio, 1993. Pai preto, flho negro. Trabalho, cor e diferenças de geração, in Estudos Afro-Asiáticos, no. 29, pp. 65-84.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, p. 129-153, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698132765. Acesso em: 28 out.2023.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Questão racial e etnicidade, in Sérgio Miceli (org.), O que ler na ciência social brasileira (1970-1995), vol. I, Editora

Sumaré/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, São Paulo, pp. 267326. 2002.

SILVA, Alberto da Costa e. A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses. 5.

ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Siony da. Redes sociais digitais e educação. Revista Iluminart, v. 1, n. 5, 2010.

SOUZA, Celina. POLÍTICAS PÚBLICAS: questões temáticas e de pesquisa. CADERNO CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.

TELLES, Edward. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

LEILIANE EVANGELISTA DE AQUINO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados na educação de estudantes com desenvolvimento típico e atípico, considerando a perspectiva da educação inclusiva. Parte-se da compreensão de que a escola contemporânea é um espaço plural, que reúne sujeitos com diferentes características, necessidades, ritmos e formas de aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em autores da área da educação, psicologia do desenvolvimento e educação inclusiva, além de documentos oficiais brasileiros. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços nas políticas públicas e nas concepções pedagógicas, persistem desafios relacionados à formação docente, à organização curricular, à acessibilidade e às práticas pedagógicas. Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas, pautadas no respeito à diversidade e na valorização das singularidades dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; desenvolvimento típico; desenvolvimento atípico; práticas pedagógicas; diversidade.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se diante de um cenário marcado pela diversidade, no qual coexistem estudantes com desenvolvimento típico e atípico, cada qual com suas especificidades, potencialidades e necessidades. Essa realidade impõe à escola o desafio de repensar suas práticas, estruturas e concepções, de modo a garantir uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade para todos.

Historicamente, o sistema educacional foi estruturado com base em padrões homogêneos, priorizando um modelo de ensino que desconsiderava as diferenças individuais. Nesse contexto, estudantes que não se adequavam a esses padrões especialmente aqueles com desenvolvimento atípico eram frequentemente excluídos, marginalizados ou encaminhados para espaços segregados. No entanto, com o avanço das discussões sobre direitos humanos e inclusão, consolidou-se a compreensão de que a educação deve atender a todos, respeitando suas singularidades.

A educação inclusiva surge, portanto, como um paradigma que propõe a superação dessas práticas excludentes, defendendo a construção de sistemas educacionais capazes de acolher e valorizar a diversidade. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender os desafios que envolvem tanto a educação de estudantes com desenvolvimento típico quanto daqueles com desenvolvimento atípico, reconhecendo que a inclusão beneficia a todos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por priorizar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os múltiplos significados, contextos e relações que permeiam as práticas pedagógicas no âmbito da educação inclusiva. A abordagem qualitativa mostra-se pertinente a este estudo, uma vez que possibilita analisar dimensões subjetivas, sociais e culturais envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata da diversidade presente no ambiente escolar.

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir do levantamento, seleção, organização e análise de produções acadêmicas relevantes nas áreas da educação, psicologia do desenvolvimento e educação inclusiva. Foram considerados autores clássicos e contemporâneos que discutem as concepções de desenvolvimento humano, aprendizagem, diversidade e práticas pedagógicas, bem como suas implicações no contexto educacional. Além disso, foram analisados documentos oficiais que orientam as políticas educacionais no Brasil, contribuindo para a fundamentação teórica e normativa do estudo.

O percurso metodológico envolveu diferentes etapas de leitura, iniciando-se pela leitura exploratória, com o objetivo

de identificar materiais pertinentes ao tema; seguida pela leitura seletiva, que possibilitou a escolha das fontes mais relevantes; e, por fim, pela leitura analítica e interpretativa, que permitiu a compreensão crítica das ideias dos autores e a articulação entre os diferentes referenciais teóricos. Esse processo favoreceu a identificação de conceitos centrais, categorias analíticas e convergências teóricas.

A partir dessa análise, foram organizados eixos temáticos que estruturam a discussão proposta neste trabalho, possibilitando a compreensão dos desafios presentes na educação de estudantes com desenvolvimento típico e atípico. Dessa forma, a metodologia adotada contribui para a construção de uma reflexão consistente, crítica e fundamentada, alinhada aos objetivos da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATÍPICO: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES

O desenvolvimento humano configura-se como um processo dinâmico, contínuo e multidimensional, que resulta da complexa interação entre fatores biológicos, cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Tal processo não se dá de forma isolada ou linear, mas se constrói ao longo do tempo, mediante as experiências vividas pelo sujeito em seu contexto sociocultural. Nessa perspectiva, autores como Vygotsky (1998) enfatizam o papel das interações sociais e da mediação cultural na constituição das funções psicológicas superiores, evidenciando que o desenvolvimento é profundamente influenciado pelas relações estabelecidas no meio social.

No campo da psicologia do desenvolvimento e da educação, o conceito de desenvolvimento típico refere-se ao conjunto de características, comportamentos e marcos evolutivos considerados esperados para determinada faixa etária, funcionando como parâmetros de referência para a compreensão dos processos de crescimento e aprendizagem. Esses marcos, embora úteis para fins de acompanhamento e planejamento pedagógico, não devem ser interpretados como padrões rígidos ou universais, uma vez que desconsideram a variabilidade inerente à experiência humana.

Por sua vez, o desenvolvimento atípico abrange trajetórias que se diferenciam desses padrões normativos, podendo envolver condições como transtornos do espectro autista (TEA), deficiência intelectual, transtornos específicos de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entre outras. Essas condições podem impactar, em diferentes níveis e formas, os processos de aprendizagem, comunicação, interação social e adaptação ao contexto escolar. Entretanto, é fundamental problematizar a utilização dessas classificações, evitando compreensões reducionistas, deterministas ou estigmatizantes. Conforme argumenta Mantoan (2003), a categorização dos sujeitos, quando utilizada de maneira inadequada, pode reforçar práticas excludentes e limitar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, os diagnósticos devem ser compreendidos como instrumentos que auxiliam na identificação de necessidades específicas e na organização de intervenções pedagógicas mais adequadas, e não como rótulos que definem ou restringem as potencialidades dos indivíduos.

Cada sujeito apresenta um percurso singular de desenvolvimento, que resulta da articulação entre fatores genéticos, ambientais, históricos e culturais. Bronfenbrenner (1996), ao propor o modelo ecológico do desenvolvimento humano, destaca que o indivíduo é influenciado por múltiplos sistemas inter-relacionados, que vão desde o contexto familiar e escolar até as políticas públicas e as condições socioeconômicas mais amplas. Essa compreensão reforça a ideia de que o desenvolvimento não pode ser analisado de forma isolada, mas deve ser entendido em sua totalidade e complexidade. Dessa forma, a aprendizagem não ocorre de maneira homogênea ou padronizada, sendo marcada por diferentes ritmos, estilos e formas de interação com o conhecimento. Tal diversidade exige que a escola se afaste de práticas pedagógicas uniformizadoras e adote abordagens que reconheçam e valorizem as especificidades dos estudantes. Isso implica compreender que tanto alunos com desenvolvimento típico quanto atípico possuem necessidades educacionais que devem ser consideradas no planejamento pedagógico.

Nesse contexto, a perspectiva da educação inclusiva propõe uma mudança paradigmática significativa, ao deslocar

o foco das limitações individuais para as barreiras existentes no ambiente educacional. Em vez de adaptar o aluno ao sistema, busca-se transformar o sistema para que ele seja capaz de acolher e responder à diversidade. Tal abordagem está alinhada aos princípios defendidos por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), e por políticas educacionais brasileiras, que reconhecem o direito de todos à educação em ambientes comuns e inclusivos.
Assim, a escola deve assumir o compromisso de adotar práticas pedagógicas que considerem o estudante em sua integralidade, valorizando suas potencialidades, respeitando seus tempos e modos de aprender e promovendo condições que favoreçam seu desenvolvimento pleno. Isso envolve a implementação de estratégias como a flexibilização curricular, o uso de metodologias diversificadas, a incorporação de recursos acessíveis e o fortalecimento das interações sociais como elemento central do processo de aprendizagem.
Além disso, torna-se imprescindível a construção de uma cultura escolar inclusiva, pautada no respeito à diversidade, na equidade de oportunidades e na valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo. Tal cultura demanda o engajamento de todos os atores envolvidos — professores, gestores, famílias e comunidade — em um movimento coletivo de transformação das práticas e das concepções que orientam a educação.
Em síntese, a compreensão dos conceitos de desenvolvimento típico e atípico, quando articulada a uma perspectiva crítica e inclusiva, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, equitativas e eficazes. Ao reconhecer a singularidade de cada sujeito e ao promover condições para que todos possam aprender, a escola cumpre seu papel social de garantir o direito à educação e de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES TÍPICOS

Embora frequentemente associada à ideia de normalidade, a educação de estudantes com desenvolvimento típico também apresenta desafios relevantes, que demandam atenção no debate educacional contemporâneo. Um dos principais entraves refere-se à padronização do ensino, que tende a desconsiderar as diferenças individuais e os diversos estilos de aprendizagem, limitando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.
A predominância de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na memorização, pode comprometer o engajamento dos estudantes, especialmente quando não dialoga com seus interesses, experiências e contextos socioculturais. Nesse cenário, a ausência de metodologias ativas, participativas e significativas contribui para a desmotivação, o desinteresse e, consequentemente, para dificuldades no processo de aprendizagem.
Outro desafio importante diz respeito à pressão por desempenho acadêmico, frequentemente associada a avaliações padronizadas e à valorização de resultados quantitativos. Essa lógica pode gerar impactos negativos no desenvolvimento emocional dos estudantes, como ansiedade, insegurança, medo do fracasso e baixa autoestima, afetando não apenas o rendimento escolar, mas também o bem-estar e a relação com o processo educativo.
Além disso, a falta de atenção às dimensões socioemocionais no contexto escolar pode comprometer o desenvolvimento integral dos alunos. A educação, nesse sentido, não deve se restringir à transmissão de conhecimentos, mas deve contemplar a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de estabelecer relações saudáveis consigo mesmos e com os outros.
Dessa forma, torna-se fundamental a construção de práticas pedagógicas que considerem a complexidade do processo educativo, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. A valorização da diversidade, mesmo entre estudantes considerados típicos, constitui um passo essencial para a construção de uma educação mais humanizada, significativa e inclusiva.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES ATÍPICOS

A educação de estudantes com desenvolvimento atípico enfrenta desafios ainda mais complexos, relacionados tanto a

aspectos estruturais quanto pedagógicos. Entre os principais, destaca-se a falta de formação adequada dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula.
Outro desafio refere-se à ausência ou insuficiência de recursos de acessibilidade, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e apoio especializado. Essa limitação compromete a participação e a aprendizagem dos estudantes, dificultando a efetivação da inclusão.
Além disso, ainda persistem concepções equivocadas e preconceituosas em relação às diferenças, o que pode resultar em práticas excludentes, ainda que de forma velada. A superação dessas barreiras exige uma mudança cultural profunda, baseada no respeito e na valorização da diversidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CAMINHOS POSSÍVEIS

Diante dos desafios evidenciados no contexto da educação de estudantes com desenvolvimento típico e atípico, torna-se imprescindível a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que assumam a diversidade como princípio estruturante do processo educativo, e não como um elemento periférico ou excepcional. A perspectiva inclusiva demanda a superação de modelos homogêneos de ensino, historicamente marcados pela padronização, em direção a propostas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades dos sujeitos.
Nesse sentido, a utilização de metodologias diversificadas configura-se como estratégia essencial para atender aos diferentes estilos, ritmos e modos de aprendizagem. Abordagens como metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos, ensino colaborativo e práticas interdisciplinares favorecem a participação dos estudantes, promovendo maior engajamento e sentido ao processo educativo. Tais metodologias possibilitam que os alunos assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento, respeitando suas potencialidades e necessidades específicas.
A flexibilização curricular, por sua vez, constitui um dos pilares da educação inclusiva, permitindo a adaptação dos objetivos de aprendizagem, dos conteúdos, das estratégias didáticas e dos processos avaliativos. Essa flexibilização não implica a redução da qualidade do ensino, mas, ao contrário, representa um ajuste intencional que visa garantir equidade nas oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, o currículo deixa de ser um instrumento rígido e passa a ser concebido como um elemento dinâmico, aberto à diversidade e às múltiplas formas de aprender.
Outro aspecto fundamental refere-se ao uso de recursos didáticos variados e de tecnologias assistivas, que ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorecem a participação dos estudantes. Materiais concretos, recursos visuais, jogos pedagógicos, dispositivos digitais e ferramentas de acessibilidade contribuem para tornar o ensino mais significativo e inclusivo, especialmente para aqueles que apresentam barreiras na comunicação, na mobilidade ou na aprendizagem.
Ademais, a valorização das interações sociais assume papel central no processo educativo inclusivo. A aprendizagem colaborativa, baseada na troca de experiências e no trabalho em grupo, favorece não apenas a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, respeito, cooperação e responsabilidade. A convivência com a diversidade contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às diferenças e preparados para atuar em uma sociedade plural.
Nesse contexto, o educador atua como mediador do processo de aprendizagem, criando situações pedagógicas que possibilitem a participação de todos os estudantes. Sua intervenção deve ser intencional, planejada e sensível às necessidades do grupo, promovendo um ambiente acolhedor, desafiador e estimulante. Assim, as práticas pedagógicas inclusivas configuram-se como caminhos possíveis para a construção de uma educação mais equitativa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O PAPEL DO EDUCADOR E DA ESCOLA

A construção de uma educação inclusiva efetiva depende, em grande medida, da atuação comprometida do educador e da organização institucional da escola. O professor desempenha papel central nesse processo, sendo responsável não apenas pela transmissão de conhecimen-

tos, mas pela mediação das aprendizagens, pela criação de estratégias pedagógicas acessíveis e pela promoção de um ambiente que valorize a diversidade. Sua prática deve estar fundamentada na escuta atenta, na sensibilidade pedagógica e no reconhecimento das singularidades dos estudantes. Isso implica compreender que cada aluno aprende de maneira distinta e que tais diferenças não devem ser vistas como obstáculos, mas como elementos constitutivos do processo educativo. O planejamento pedagógico, nesse sentido, deve ser intencional, flexível e inclusivo, contemplando múltiplas possibilidades de acesso, participação e expressão.

Além disso, torna-se fundamental o investimento na formação inicial e continuada dos docentes, de modo a prepará-los para atuar em contextos heterogêneos e desafiadores. A formação deve abranger não apenas aspectos teóricos, mas também práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências relacionadas à inclusão, como o uso de tecnologias assistivas, a adaptação curricular e a gestão da diversidade em sala de aula.

A escola, por sua vez, deve assumir o compromisso institucional com a inclusão, organizando-se de forma a garantir condições adequadas para sua efetivação. Isso envolve a construção de um projeto político-pedagógico alinhado aos princípios inclusivos, a disponibilização de recursos materiais e humanos, a promoção de uma cultura escolar acolhedora e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, gestores, profissionais de apoio e famílias.

A participação da comunidade escolar também se configura como elemento essencial nesse processo. A articulação entre escola, família e demais atores sociais contribui para a construção de práticas mais contextualizadas e significativas, fortalecendo o vínculo entre os estudantes e o ambiente educativo. Assim, a inclusão deixa de ser responsabilidade individual do professor e passa a ser um compromisso coletivo, que envolve toda a instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios relacionados à educação de estudantes com desenvolvimento típico e atípico evidência, de forma contundente, a necessidade de ressignificação das concepções que historicamente orientaram o fazer pedagógico, bem como das práticas educativas e das estruturas institucionais que sustentam o sistema de ensino. Tal ressignificação se apresenta como condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e socialmente comprometida, capaz de assegurar o direito de todos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a diversidade deve ser compreendida não como um problema a ser superado, mas como um princípio constitutivo da educação contemporânea, que enriquece os processos de ensino e aprendizagem ao possibilitar a convivência com múltiplas formas de ser, aprender e se expressar. Reconhecer a heterogeneidade dos sujeitos implica romper com paradigmas homogeneizadores e com práticas pedagógicas centradas em padrões únicos de desempenho, abrindo espaço para a construção de propostas educativas mais flexíveis, sensíveis e responsivas às necessidades dos estudantes.

Embora se reconheçam avanços significativos no campo das políticas públicas educacionais, sobretudo a partir da consolidação de marcos legais que defendem a inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular, ainda se observam entraves que dificultam a efetivação desses princípios no cotidiano escolar. Entre os principais desafios, destacam-se a fragilidade na formação inicial e continuada dos docentes para lidar com a diversidade, a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos, a limitação de serviços de apoio especializado e a permanência de culturas escolares que, de forma explícita ou velada, ainda reproduzem práticas excludentes.

Ademais, a rigidez curricular e a ênfase em avaliações padronizadas constituem obstáculos relevantes, uma vez que tendem a desconsiderar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, contribuindo para a marginalização daqueles que não se enquadram nos parâmetros estabelecidos. Tal cenário evidencia a necessidade de reconfiguração do currículo, de modo que este se torne mais aberto, dinâmico e inclusivo, contemplando

múltiplas possibilidades de acesso, participação e expressão do conhecimento. Superar esses desafios demanda não apenas investimentos estruturais e ampliação de recursos, mas, sobretudo, uma mudança paradigmática no modo de compreender a educação e a diversidade humana. Trata-se de deslocar o foco das limitações para as potencialidades dos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas de seus processos de aprendizagem e como indivíduos capazes de produzir conhecimento, cultura e sentido. Essa mudança de perspectiva requer o fortalecimento de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e comprometida com os princípios da equidade e da justiça social.

Nesse sentido, reafirma-se a centralidade de práticas pedagógicas inclusivas que promovam, de maneira articulada, o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Tais práticas devem ser orientadas por princípios como a flexibilização curricular, a diversificação metodológica, o uso de recursos acessíveis e a valorização das interações sociais, de modo a garantir condições efetivas para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A educação inclusiva, portanto, ultrapassa o campo das normativas legais e das orientações pedagógicas, configurando-se como um compromisso ético, político e social com a construção de uma sociedade mais democrática, justa e humanizada. Trata-se de reconhecer a educação como direito fundamental e como espaço privilegiado para a promoção da cidadania, da convivência na diversidade e da transformação social.

Por fim, conclui-se que a efetivação de uma educação inclusiva requer o engajamento coletivo e contínuo de todos os atores envolvidos no processo educativo — educadores, gestores, famílias, comunidade e poder público — em um movimento permanente de reflexão, formação e transformação das práticas. Somente por meio desse compromisso compartilhado será possível consolidar uma educação que, de fato, reconheça, valorize e acolha as singularidades, assegurando a todos os estudantes oportunidades reais de aprendizagem, desenvolvimento e participação plena na vida social.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

A IMAGINAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

LILIAN DE SOUSA CARDOSO

RESUMO
A criatividade é uma habilidade essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, críticos e inovadores. Em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, onde as demandas por soluções criativas e adaptabilidade são constantes, a capacidade de pensar de forma divergente e inovadora torna-se um diferencial tanto no âmbito pessoal quanto profissional. No contexto educacional, a criatividade não se limita à produção artística, mas envolve a habilidade de resolver problemas, enfrentar desafios e construir conhecimentos de forma original e significativa. Este artigo explora a integração da arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos e educativos, oferece um caminho para que os estudantes explorem sua expressão individual, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam conhecimentos de forma ativa e participativa. Por meio de atividades como desenho, pintura e colagem, os alunos podem externalizar suas ideias e sentimentos, transformando experiências subjetivas em produções concretas que podem ser compartilhadas e refletidas. Por meio de revisão bibliográfica e análise de práticas educacionais, o texto aborda como técnicas artísticas podem ser utilizadas para promover a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos significativos. A arte, como linguagem universal, permite que os alunos explorem diferentes formas de expressão, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e emocionais que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal. Além disso, a arteterapia promove a autonomia, incentivando os estudantes a tomarem decisões, assumirem riscos e criarem suas próprias soluções para os desafios propostos.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Arteterapia; Ensino-Aprendizagem; Autonomia, Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

A criatividade é uma habilidade fundamental para o século XXI, sendo reconhecida como essencial para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional. No contexto educacional, a criatividade não se limita à produção artística, mas envolve a capacidade de pensar de forma divergente, resolver problemas de maneira inovadora e enfrentar desafios com flexibilidade e resiliência. No entanto, os sistemas educacionais tradicionais, muitas vezes centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, tendem a negligenciar o desenvolvimento criativo dos estudantes.

A arteterapia, definida como o uso de técnicas artísticas com fins terapêuticos e educativos, surge como uma abordagem inovadora para integrar a criatividade ao processo de ensino-aprendizagem. Por meio de atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, os alunos podem explorar sua expressão individual, desenvolver habilidades socioemocionais e construir conhecimentos de forma significativa e prazerosa. Além disso, a arteterapia promove a autonomia e o pensamento crítico, incentivando os estudantes a questionarem, refletirem e criarem suas próprias soluções para os desafios propostos.

Este artigo tem como objetivo discutir a integração da arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Em um cenário educacional marcado por desafios como a padronização de currículos, a pressão por desempenho acadêmico e a diversidade de necessidades dos alunos, a arteterapia surge como uma abordagem inovadora que valoriza a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

A criatividade, entendida como a capacidade de pensar de forma divergente e inovadora, é uma habilidade essencial para o sucesso pessoal e profissional no século XXI. No entanto, os sistemas

educacionais tradicionais, muitas vezes centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, tendem a negligenciar o desenvolvimento criativo dos estudantes. A arteterapia, ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal.

Para tanto, serão apresentados conceitos teóricos, práticas educacionais e reflexões baseadas na literatura, buscando evidenciar a relevância da arte como ferramenta educativa no contexto nacional.

No campo teórico, autores como Howard Gardner, Augusto Boal e Fayga Ostrower oferecem bases sólidas para a compreensão da arte como uma ferramenta de transformação pessoal e social. Howard Gardner, em sua teoria das inteligências múltiplas, destaca que a criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida em diferentes áreas, como a linguística, a musical e a espacial. Para Gardner, a educação deve valorizar a diversidade de talentos e habilidades dos alunos, oferecendo oportunidades para que eles explorem sua criatividade de forma livre e autônoma.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, defendia que a arte pode ser uma ferramenta de transformação social e pessoal. Em sua abordagem, Boal utilizava técnicas teatrais para estimular a reflexão crítica e a ação criativa dos participantes, incentivando-os a questionarem e transformarem suas realidades. Essa perspectiva pode ser adaptada para o contexto escolar, onde a arteterapia pode ser utilizada para promover a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Fayga Ostrower, por sua vez, destacava a importância da arte como uma forma de expressão e comunicação. Em sua obra "Criatividade e Processos de Criação" (1987), Ostrower argumenta que a arte permite que os indivíduos explorem sua subjetividade e construam significados pessoais a partir de suas experiências. No contexto educacional, a arte pode ser uma ferramenta valiosa para promover a expressão individual e a construção de conhecimentos significativos.

Práticas educacionais que integram a arteterapia ao currículo escolar têm mostrado resultados positivos no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, em escolas públicas de São Paulo, oficinas de arte têm sido utilizadas para estimular a expressão individual e a resolução de problemas de forma criativa. Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A integração da arteterapia ao currículo escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico. A integração dessa prática em políticas públicas de educação pode representar um avanço significativo na promoção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

A CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida e estimulada por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Diferentemente da visão tradicional que associa a criatividade a talentos inatos ou a domínios específicos, como as artes, a criatividade é uma capacidade que pode ser cultivada em todos os indivíduos, independentemente de sua idade, formação ou contexto. Segundo Howard Gardner (1995), em sua obra "Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática", a criatividade envolve a capacidade de pensar de forma divergente, combinando ideias e perspectivas de maneira original para resolver problemas ou criar algo novo. Essa abordagem destaca que a criatividade não se limita a uma única área do conhecimento, mas pode ser aplicada em diversos contextos, desde as ciências até as humanidades.

No contexto escolar, a criatividade pode ser promovida por meio de atividades que incentivem a exploração, a experimentação e a expressão individual. A escola, como espaço de formação integral, deve oferecer oportunidades para que os alunos explorem sua curiosidade,

testem hipóteses e experimentem diferentes formas de expressão. Práticas pedagógicas que valorizam a criatividade, como projetos interdisciplinares, oficinas de arte e atividades de resolução de problemas, permitem que os estudantes desenvolvam habilidades como flexibilidade cognitiva, pensamento crítico e inovação.

Por exemplo, atividades que envolvem a criação de projetos artísticos, como pinturas, esculturas ou colagens, incentivam os alunos a explorar materiais, técnicas e ideias de forma livre e autônoma. Essas experiências não apenas estimulam a expressão individual, mas também promovem a resolução de problemas, já que os estudantes precisam tomar decisões sobre como combinar cores, formas e texturas para alcançar o resultado desejado. Além disso, a arte oferece um espaço seguro para o erro e a experimentação, onde os alunos podem testar novas ideias sem medo de julgamento ou crítica.

Outra estratégia eficaz para promover a criatividade é a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como programas de design gráfico, aplicativos de edição de vídeo e plataformas de criação colaborativa permitem que os alunos explorem novas formas de expressão e compartilhem suas ideias de maneira inovadora. Essas tecnologias não apenas ampliam as possibilidades criativas, mas também preparam os estudantes para os desafios do século XXI, onde a capacidade de inovar e adaptar-se é essencial.

Além disso, a criatividade pode ser estimulada por meio de atividades que incentivem a colaboração e o trabalho em equipe. Projetos que envolvem a criação coletiva, como peças teatrais, exposições de arte ou feiras científicas, permitem que os alunos compartilhem ideias, negociem soluções e construam conhecimentos de forma colaborativa. Essas experiências não apenas desenvolvem habilidades sociais, como empatia e comunicação, mas também promovem a criatividade ao desafiar os estudantes a integrarem diferentes perspectivas e abordagens.

Em suma, a criatividade é uma habilidade essencial que pode ser desenvolvida e estimulada por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Ao oferecer um espaço seguro para a exploração, a experimentação e a expressão individual, a escola pode promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios de um mundo em constante transformação. A integração de atividades criativas no currículo escolar não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos autônomos, críticos e inovadores.

A arteterapia, ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma. Em um ambiente escolar muitas vezes marcado por regras, padrões e expectativas rígidas, a arte surge como um refúgio onde os estudantes podem experimentar, errar e recriar sem medo de julgamento ou crítica. Esse espaço de liberdade é essencial para o desenvolvimento da criatividade, pois permite que os alunos explorem diferentes formas de expressão e descubram suas próprias vozes.

Segundo Fayga Ostrower (1987), a arte é uma linguagem universal que permite a expressão de ideias e sentimentos que muitas vezes não podem ser verbalizados. Em sua obra "Criatividade e Processos de Criação", Ostrower argumenta que a arte transcende as barreiras da linguagem verbal, oferecendo um meio de comunicação que é acessível a todos, independentemente de idade, cultura ou habilidades linguísticas. Para crianças e adolescentes, que muitas vezes enfrentam dificuldades em expressar suas emoções e pensamentos de forma clara, a arte oferece um canal alternativo para a externalização de conteúdos internos complexos.

Ao criar, os alunos desenvolvem a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva, questionando padrões e construindo suas próprias interpretações do mundo. A arte, como atividade criativa, envolve um processo de tomada de decisões, onde os estudantes precisam escolher cores, formas, materiais e técnicas para expressar suas ideias. Esse processo estimula o pensamento divergente, ou seja, a capacidade de gerar múltiplas soluções para um mesmo problema, e o pensamento crítico, que envolve a análise e a avaliação de diferentes perspectivas.

A arteterapia promove a autorreflexão,

ajudando os alunos a compreenderem melhor suas emoções, valores e crenças. Ao observar e discutir suas próprias produções artísticas, os estudantes podem ganhar insights sobre seus sentimentos e comportamentos, o que contribui para o desenvolvimento da autoconsciência e da autoconfança. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística ativa áreas do cérebro associadas à memória, à emoção e à criatividade, permitindo que os indivíduos explorem e integrem experiências de forma gradual e segura.

No contexto escolar, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com difculdades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimento de frustração e inadequação. Além disso, a arteterapia pode ser utilizada para reduzir o impacto de situações como bullying e estresse acadêmico, promovendo um ambiente escolar mais harmonioso e acolhedor.

Ao utilizar técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem, oferece um espaço seguro para que os alunos explorem sua criatividade de forma livre e autônoma. Por meio da arte, os estudantes podem expressar ideias e sentimentos que muitas vezes não conseguem verbalizar, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, autorrefexão e resolução de problemas. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir signifcativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

A ARTETERAPIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A arteterapia pode ser integrada ao currículo escolar como uma estratégia pedagógica para promover a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem explorar diferentes formas de expressão, desenvolver habilidades motoras e cognitivas e construir conhecimentos de forma signifcativa.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, defendia que a arte pode ser uma ferramenta de transformação social e pessoal. Em sua abordagem inovadora, Boal utilizava técnicas teatrais para estimular a refexão crítica e a ação criativa dos participantes, incentivando-os a questionarem e transformarem suas realidades. Para Boal, o teatro não deveria ser apenas um espetáculo passivo, mas uma experiência ativa e participativa, onde os espectadores se tornam "spect-atores", capazes de intervir e modifcar a narrativa apresentada. Essa metodologia, conhecida como Teatro do Oprimido, tem como objetivo empoderar indivíduos e comunidades, promovendo a conscientização e a ação social.

Essa perspectiva pode ser adaptada para o contexto escolar, onde a arteterapia pode ser utilizada para promover a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar técnicas teatrais e artísticas ao currículo, os educadores podem criar um ambiente dinâmico e interativo, onde os estudantes são incentivados a expressar suas ideias, questionar normas e construir soluções criativas para os desafos propostos. Por exemplo, atividades como jogos dramáticos, improvisação e criação coletiva de cenas teatrais permitem que os alunos explorem diferentes papéis e perspectivas, desenvolvendo habilidades como empatia, colaboração e pensamento crítico.

No contexto da arteterapia, o Teatro do Oprimido pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar os alunos a lidarem com questões emocionais e sociais. Por meio da dramatização, os estudantes podem externalizar sentimentos como medo, raiva e tristeza, transformando experiências internas em narrativas visíveis e compartilháveis. Esse processo facilita a elaboração de confitos e a construção de estratégias saudáveis de enfrentamento, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Além de promover a expressão individual, o Teatro do Oprimido também pode ser utilizado para abordar questões coletivas, como bullying, discriminação e exclusão social. Ao dramatizar situações de opressão ou confito, os alunos podem refetir sobre suas causas e consequências, propondo soluções criativas e colaborativas. Essa abordagem não apenas fortalece o senso de comunidade e pertencimento, mas também promove a construção de um ambiente escolar mais

justo e inclusivo.
A integração do Teatro do Oprimido e da arteterapia no contexto escolar representa uma oportunidade única para transformar a educação em um processo mais dinâmico, participativo e significativo. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, essas práticas permitem que os alunos explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades socioemocionais e se tornem agentes ativos de sua própria aprendizagem.
Além disso, a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Em um contexto educacional que muitas vezes prioriza o desempenho acadêmico e a padronização de resultados, estudantes que enfrentam desafios cognitivos, emocionais ou físicos podem se sentir excluídos ou desvalorizados. A arteterapia, ao oferecer um meio alternativo de expressão, permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimento de frustração e inadequação.
A arte, como linguagem universal, não depende de habilidades linguísticas ou cognitivas específicas, o que a torna acessível a todos, independentemente de suas limitações. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais explorem suas capacidades de forma livre e autônoma, sem a pressão de alcançar padrões preestabelecidos. Por meio de atividades como desenho, pintura e colagem, esses alunos podem expressar suas ideias e sentimentos de forma simbólica, construindo uma autoimagem mais positiva e fortalecendo sua autoconfança.
Para alunos com transtornos do espectro autista, por exemplo, a arteterapia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a comunicação e a interação social. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam dificuldades em expressar suas emoções e necessidades de forma verbal, o que pode levar a frustrações e comportamentos desafadores. A arte oferece um meio alternativo de comunicação, permitindo que eles externalizem seus sentimentos e construam conexões com os outros de forma não verbal. Segundo Kellogg (1970), o desenho e a pintura podem ser especialmente eficazes para crianças com autismo, pois oferecem uma forma estruturada e previsível de expressão, que pode ser reconfortante e terapêutica.
Arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para incluir alunos com deficiências físicas ou motoras no processo educacional. Atividades adaptadas, como pintura com os pés ou modelagem com materiais de texturas variadas, permitem que esses estudantes participem de forma ativa e significativa, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas de maneira lúdica e prazerosa. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação deve ser inclusiva, oferecendo oportunidades para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, explorem sua criatividade e se sintam parte integrante do grupo.
A arteterapia também pode ajudar a reduzir o impacto de situações como bullying e exclusão social, que são comuns entre alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que esses alunos processem experiências dolorosas e construam estratégias para lidar com desafios de forma mais saudável. Além disso, a participação em atividades artísticas pode promover a integração social, ajudando os estudantes a construírem vínculos positivos com colegas e professores.
Em suma, a arteterapia se apresenta como uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Ao oferecer um meio alternativo de expressão, a arte permite que esses alunos se sintam valorizados e capazes, reduzindo sentimento de frustração e inadequação. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e acolhedora, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de explorar seu potencial e se desenvolver de forma integral.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM ARTETERAPIA

No Brasil, diversas escolas e projetos educacionais têm integrado a arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia para promover a criatividade e o desen-

volvimento integral dos alunos. Em um cenário educacional marcado por desafios como a desigualdade social, a falta de recursos e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, a arteterapia surge como uma abordagem inovadora que valoriza a expressão individual, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

Por exemplo, em escolas públicas de São Paulo, oficinas de arte têm sido utilizadas para estimular a expressão individual e a resolução de problemas de forma criativa. Essas oficinas, que incluem atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, oferecem aos alunos um espaço seguro para explorar suas ideias e sentimentos, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas que são essenciais para o sucesso escolar e pessoal. Em um projeto realizado em uma escola da periferia de São Paulo, os alunos participaram de atividades de pintura coletiva, onde puderam expressar suas visões sobre temas como comunidade, identidade e futuro. Ao longo do processo, os estudantes demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos e pensar de forma crítica e reflexiva.

Além de promover a criatividade, a arteterapia também tem sido utilizada como uma estratégia para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Em escolas que atendem crianças com transtornos do espectro autista, por exemplo, atividades artísticas têm sido adaptadas para promover a comunicação e a interação social. Por meio de técnicas como pintura com os dedos e modelagem com argila, esses alunos podem expressar suas emoções e necessidades de forma não verbal, construindo uma autoimagem mais positiva e fortalecendo sua autoconfiança.

Outro exemplo é o projeto "Arte na Escola", implementado em escolas públicas de Salvador, que integra a arteterapia ao currículo escolar como uma estratégia para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional dos alunos. Nesse projeto, os estudantes participam de oficinas de arte onde podem explorar diferentes formas de expressão, como desenho, pintura e colagem. Segundo relatos de educadores envolvidos no projeto, os alunos demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de expressar emoções, resolver problemas e estabelecer vínculos positivos com colegas e professores.

Além disso, a arteterapia tem sido utilizada como uma ferramenta para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar. Em um projeto realizado em uma escola pública do Rio de Janeiro, os alunos participaram de oficinas de arte onde puderam expressar suas experiências de vitimização ou agressão, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias para lidar com conflitos de forma mais saudável. Ao longo do processo, houve uma redução significativa de casos de bullying e um aumento na cooperação e no respeito mútuo entre os alunos.

Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma estratégia eficaz para promover a criatividade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que os estudantes explorem sua criatividade de forma livre e autônoma, desenvolvendo habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e transformadora.

Um estudo de caso descrito por Ostrower (1987) mostra como a integração da arte ao currículo escolar pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos alunos. Em um projeto realizado em uma escola de ensino fundamental, os alunos participaram de atividades de pintura e colagem, onde puderam expressar suas ideias e sentimentos de forma livre e autônoma. Ao longo do processo, os alunos demonstraram uma melhoria significativa em sua capacidade de resolver problemas e pensar de forma crítica.

A arteterapia tem sido amplamente utilizada como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Em um ambiente escolar que muitas vezes prioriza o desempenho acadêmico e a conformidade com regras, estudantes que enfrentam desafios cog-

nitivos, emocionais ou sociais podem se sentir marginalizados ou incompreendidos. A arteterapia, ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, permite que esses alunos processem emoções complexas e construam uma autoimagem mais positiva, contribuindo para seu bem-estar emocional e seu sucesso escolar.

Ao utilizar técnicas como desenho, pintura e colagem, a arteterapia proporciona um meio alternativo de comunicação, especialmente valioso para alunos que têm dificuldades em expressar suas emoções e pensamentos de forma verbal. Segundo Malchiodi (2012), a criação artística permite que crianças e adolescentes externalizem sentimentos como raiva, medo e tristeza de forma simbólica e não ameaçadora, facilitando a elaboração de experiências emocionais e a redução de sintomas de ansiedade e estresse.

Para alunos com problemas comportamentais, muitas vezes associados a dificuldades emocionais não resolvidas, a arteterapia oferece um caminho para a autorregulação e a construção de estratégias saudáveis de enfrentamento. Ao criar, os alunos podem explorar suas emoções de forma segura, refletindo sobre suas ações e desenvolvendo habilidades como empatia, autocontrole e resiliência. Por exemplo, em um estudo de caso descrito por Ciornai (2004), crianças com histórico de agressividade participaram de oficinas de arte, onde puderam expressar seus sentimentos por meio de desenhos e pinturas. Ao longo do processo, os participantes demonstraram uma redução significativa de comportamentos agressivos e um aumento na capacidade de estabelecer vínculos saudáveis com colegas e professores.

Além de promover o desenvolvimento emocional, a arteterapia também fortalece a autoestima e a autoconfança desses alunos. Ao ver suas produções valorizadas e reconhecidas, eles experimentam um senso de realização e autonomia, que é essencial para a construção de uma autoimagem positiva. Barbosa (2002) destaca que a arte na educação permite que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, explorem sua criatividade e se sintam valorizados, reduzindo sentimento de frustração e inadequação.

No contexto brasileiro, a arteterapia tem sido integrada a programas educacionais e comunitários que buscam promover a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Em escolas públicas, por exemplo, oficinas de arte têm sido utilizadas como uma estratégia para reduzir o impacto de situações como bullying e violência escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Essas práticas demonstram que a arteterapia pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção da saúde mental e do bem-estar emocional dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Em resumo, a arteterapia se apresenta como uma estratégia poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento emocional de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Ao oferecer um espaço seguro para a expressão e a reflexão, a arte permite que esses alunos processem emoções, construam uma autoimagem mais positiva e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e pessoal. A integração dessa prática no currículo escolar pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

CONCLUSÃO

A integração da arteterapia ao currículo escolar pode ampliar o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Ao oferecer um espaço seguro para expressão e reflexão, a arte permite que os alunos explorem sua capacidade criativa de forma livre, fortalecendo habilidades essenciais para o crescimento pessoal e acadêmico. A arte, reconhecida como ferramenta educativa, tem potencial para promover transformações individuais e coletivas, indo além da estética para se tornar um recurso de desenvolvimento humano e social.

A educação que valoriza a diversidade de talentos e habilidades dos alunos, incentivando a criatividade e a expressão artística, contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A arte não se limita a uma disciplina isolada, mas pode permear todas as áreas do conhecimento, estimulando a resolução de problemas, a inovação e a construção de pensamento crítico. Práticas que envolvem

técnicas participativas, como atividades teatrais interativas, podem promover reflexão e ação criativa, encorajando os estudantes a questionarem e transformarem suas realidades. Essa abordagem fortalece a colaboração, a empatia e a capacidade de lidar com conflitos, tornando a educação mais engajadora e significativa.

A arte também se destaca como linguagem universal, capaz de transcender barreiras culturais e sociais. Por meio dela, os indivíduos exploram sua subjetividade e constroem significados pessoais a partir de vivências, promovendo comunicação autêntica e inclusiva. No ambiente escolar, isso se traduz em oportunidades para que os alunos expressem suas experiências e visões de mundo, fortalecendo a autoestima e a conexão com o aprendizado.

A inclusão da arteterapia em políticas públicas de educação pode impulsionar uma abordagem mais dinâmica, inclusiva e transformadora. Em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e desafios educacionais, essa prática oferece caminhos para promover equidade e bem-estar emocional. Estratégias como a formação de professores capacitados e a criação de espaços dedicados à expressão artística são fundamentais para garantir acesso universal a essa ferramenta.

Iniciativas comunitárias e projetos sociais também podem incorporar a arteterapia, especialmente em áreas de vulnerabilidade. Ao proporcionar ambientes de acolhimento e expressão, essas ações contribuem para reduzir a exclusão social, fortalecendo a resiliência e o empoderamento de crianças e adolescentes. A arte, nesses contextos, torna-se um meio de transformação, ajudando a construir estratégias saudáveis para lidar com adversidades.

Em síntese, a arteterapia se consolida como uma prática educacional inovadora, capaz de estimular o desenvolvimento integral e a saúde mental. Sua integração em políticas públicas e projetos comunitários representa um avanço na construção de uma educação mais humana e inclusiva, garantindo que estudantes de todos os contextos tenham acesso a recursos que potencializem sua criatividade, autonomia e capacidade crítica.

REFERÊNCIAS

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

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

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

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KELLOGG, Rhoda. Analyzing Children's Art. Palo Alto: National Press Books, 1970.

MALCHIODI, Cathy A. Arteterapia e Saúde Mental. Porto Alegre: Artmed, 2012.

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

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURRA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

LUANA CAMPO SILVA

RESUMO
Este artigo analisa a importância da literatura infantil e da contação de histórias no desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para a formação integral do sujeito. Parte-se do entendimento de que o contato sistemático com textos literários, mediado de forma intencional pelo educador, favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem, da oralidade e da imaginação, mas também a construção da identidade, da autonomia, da empatia e das habilidades sociais. Ao vivenciar narrativas que apresentam diferentes personagens, conflitos, contextos e realidades, a criança amplia sua capacidade de reconhecer, compreender e expressar emoções, fortalecendo competências relacionadas à interação social, à resolução de conflitos e ao respeito à diversidade. A literatura infantil, nesse sentido, configura-se como instrumento formativo que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de valores éticos e sociais desde a primeira infância. A contação de histórias, por sua vez, destaca-se como prática pedagógica que fortalece vínculos afetivos, estimula a escuta sensível, promove o diálogo e cria espaços de reflexão no ambiente escolar, tornando a aprendizagem mais significativa e humanizadora. O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, dialogando com autores como Paulo Freire, Abramovich e Vygotsky, além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem a centralidade das experiências com a linguagem, a imaginação e as interações no desenvolvimento infantil. A análise evidencia que a mediação docente é elemento essencial para potencializar as aprendizagens decorrentes da prática literária, transformando a leitura em um ato crítico, reflexivo e transformador. Conclui-se, portanto, que a literatura infantil e a contação de histórias constituem práticas pedagógicas indispensáveis para uma educação crítica, sensível e significativa, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e cultural das crianças na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Contação de histórias; Desenvolvimento socioemocional; Educação infantil; Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil e a contação de histórias ocupam um lugar de destaque no contexto da educação infantil, constituindo-se como práticas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Desde os primeiros anos de vida, o contato com narrativas possibilita experiências significativas que contribuem não apenas para a aquisição da linguagem, mas também para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

A infância é uma fase marcada pela imaginação, pela curiosidade e pela intensa vivência emocional. Nesse sentido, a literatura infantil surge como um recurso capaz de dialogar com o universo simbólico da criança, favorecendo a construção de sentidos sobre o mundo e sobre si mesma. A contação de histórias, por sua vez, fortalece vínculos afetivos, estimula a escuta, a atenção, a imaginação e promove interações sociais fundamentais ao desenvolvimento socioemocional.

Paulo Freire (1989) destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando que o processo de compreensão da realidade inicia-se antes mesmo da alfabetização formal. Assim, o contato com histórias desde a infância contribui para que a criança interprete o mundo de forma crítica, sensível e contextualizada.

Diante desse contexto, este artigo busca responder às seguintes questões norteadoras: qual a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento socioemocional das crianças? Qual a importância da contação de histórias na educação infantil? O que Paulo Freire discute sobre o ato de ler e sua relevância no processo educativo? Para tanto, utiliza-se uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da área da educação.

A presente pesquisa caracteriza-se como

um estudo de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. Foram analisadas obras de autores consagrados no campo da educação, da literatura infantil e da psicologia do desenvolvimento, como Paulo Freire, Fanny Abramovich, Lev Vygotsky e Henri Wallon, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
A pesquisa bibliográfica permite a compreensão aprofundada do tema, possibilitando a análise crítica das contribuições teóricas acerca da literatura infantil e da contação de histórias no desenvolvimento socioemocional das crianças. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é fundamental para a construção de referenciais teóricos sólidos e coerente.

LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DESENVOLVIENTO SOCIOEMOCIONAL

O desenvolvimento socioemocional refere-se à capacidade da criança de reconhecer, expressar e regular emoções, bem como de estabelecer relações sociais saudáveis. Nesse contexto, a literatura infantil desempenha papel fundamental, pois oferece narrativas que abordam sentimentos, conflitos, relações e valores humanos.
Abramovich (1997) afirma que ouvir histórias é um momento de prazer e aprendizagem, no qual a criança vivencia emoções de forma simbólica, aprendendo a lidar com medos, frustrações, alegrias e desafios. Ao identificar-se com personagens, a criança desenvolve empatia e amplia sua compreensão do outro.
Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. A literatura infantil, enquanto produto cultural, atua como mediadora na construção de significados, possibilitando que a criança amplie seu repertório emocional e social. Dessa forma, as experiências literárias contribuem significativamente para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e participativos.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias é uma prática pedagógica que se diferencia da leitura mecânica por seu caráter lúdico, expressivo e interativo. Ao contar histórias, o educador utiliza recursos como entonação de voz, gestos e expressões corporais, tornando o momento mais envolvente e significativo.
Na educação infantil, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da atenção, além de fortalecer vínculos afetivos entre professor e criança. Wallon (2008) ressalta que a emoção é elemento central no desenvolvimento infantil, e a contação de histórias constitui um espaço privilegiado para a expressão emocional. Além disso, essa prática possibilita a abordagem de temas como respeito, cooperação, diversidade e convivência social, contribuindo diretamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A literatura infantil ocupa um lugar central no contexto da educação infantil, pois atua como mediadora entre a criança e o mundo social, cultural e simbólico. No ambiente escolar, o texto literário não deve ser compreendido apenas como instrumento pedagógico auxiliar, mas como linguagem artística capaz de provocar emoções, reflexões e experiências significativas. O contato frequente com livros infantis favorece a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da oralidade e a formação do gosto pela leitura desde a primeira infância.
Além disso, a presença sistemática da literatura infantil no cotidiano escolar contribui para a criação de um ambiente alfabetizador, no qual a criança passa a reconhecer a função social da leitura e da escrita. Ao ouvir histórias, manusear livros e participar de rodas de leitura, a criança constrói hipóteses sobre a linguagem escrita e desenvolve competências cognitivas fundamentais para etapas posteriores da escolarização. Esse processo ocorre de maneira lúdica e prazerosa, respeitando o ritmo e as particularidades do desenvolvimento infantil.
Outro aspecto relevante refere-se à dimensão afetiva envolvida na prática literária. A leitura compartilhada fortalece os vínculos entre educador e criança, criando um espaço de acolhimento, escuta e diálogo. As narrativas literárias possibilitam a identificação com personagens, situações e conflitos, auxiliando

a criança a compreender e expressar sentimentos como medo, alegria, tristeza e frustração. Dessa forma, a literatura infantil atua diretamente no desenvolvimento socioemocional, favorecendo a construção da empatia e das relações interpessoais saudáveis.

A literatura infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. No campo cognitivo, estimula a linguagem, a memória, a imaginação e o pensamento crítico. No aspecto emocional, favorece o autoconhecimento e a regulação das emoções.

Socialmente, a literatura possibilita o contato com diferentes culturas, realidades e modos de vida, ampliando a visão de mundo da criança e promovendo atitudes de respeito e empatia. A BNCC (2017) reforça que as experiências com a linguagem, desde a educação infantil, são fundamentais para o desenvolvimento integral.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes fundamentais para a educação básica no Brasil, reconhecendo a importância do desenvolvimento integral das crianças desde a educação infantil. Nesse documento, o desenvolvimento socioemocional é compreendido como parte indissociável do processo educativo, articulando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Dessa forma, a BNCC reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam experiências signi f cativas, entre as quais se destaca a literatura infantil e a contação de histórias.

Na educação infantil, a BNCC organiza o currículo a partir de direitos de aprendizagem e campos de experiências, que valorizam o brincar, a convivência, a participação, a exploração, a expressão e o autoconhecimento. A literatura infantil dialoga diretamente com esses princípios, uma vez que possibilita à criança expressar sentimentos, imaginar situações, compreender diferentes realidades e construir sua identidade. As histórias favorecem momentos de escuta, troca e interação, essenciais para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

As competências socioemocionais referem-se à capacidade de reconhecer e lidar com as próprias emoções, estabelecer relações interpessoais saudáveis, agir com empatia, respeito e responsabilidade, além de tomar decisões conscientes. Ao ouvir e vivenciar histórias, a criança entra em contato com con f itos, desa f os e soluções apresentados pelas narrativas, aprendendo, de forma simbólica, a lidar com situações semelhantes em sua vida cotidiana. Assim, a literatura infantil torna-se um recurso pedagógico potente para o desenvolvimento dessas competências.

A BNCC (2017) destaca que as práticas pedagógicas devem promover experiências nas quais as crianças possam conhecer a si mesmas e ao outro, ampliando suas formas de interação social. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para o fortalecimento da escuta atenta, do diálogo e da convivência, aspectos fundamentais para a formação socioemocional. O educador, ao selecionar obras literárias adequadas à faixa etária e ao contexto das crianças, atua como mediador desse processo, potencializando os efeitos positivos da literatura no desenvolvimento infantil.

Além disso, a inserção da literatura infantil no cotidiano escolar, conforme orienta a BNCC, contribui para a construção de uma educação mais humanizada e inclusiva. As narrativas possibilitam a abordagem de temas como diversidade, respeito às diferenças, solidariedade e cooperação, favorecendo a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos. Dessa maneira, a literatura e a contação de histórias alinham-se às diretrizes da BNCC ao promover o desenvolvimento integral e socioemocional das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O professor da educação infantil exerce papel fundamental no processo de aproximação da criança com a literatura e com a contação de histórias. Mais do que leitor de textos, o educador atua como mediador cultural, afetivo e pedagógico, criando condições para que a criança estabeleça uma relação signi f cativa com a linguagem literária. Essa mediação é determinante para que a experiência com

a leitura ultrapasse o caráter mecânico e se transforme em um momento de interação, reflexão e construção de sentidos. A mediação docente envolve a escolha criteriosa de obras literárias adequadas à faixa etária, ao contexto sociocultural das crianças e aos objetivos pedagógicos propostos. Livros com narrativas sensíveis, linguagem acessível e ilustrações expressivas favorecem o envolvimento das crianças e ampliam as possibilidades de interpretação e diálogo. Ao apresentar diferentes gêneros literários, o professor contribui para a formação do repertório cultural e para o desenvolvimento do gosto pela leitura desde a infância.

Além da seleção das obras, o modo como a história é apresentada influencia diretamente a experiência da criança. A entonação da voz, as pausas, os gestos e a expressividade corporal tornam a contação de histórias mais envolvente e significativa. Esses elementos favorecem a atenção, a imaginação e a participação ativa das crianças, possibilitando que expressem opiniões, sentimentos e interpretações sobre a narrativa. Dessa forma, o professor cria um ambiente de escuta, respeito e valorização da fala infantil.

Sob a perspectiva freireana, o educador deve assumir uma postura dialógica, reconhecendo a criança como sujeito ativo do processo educativo. Paulo Freire defende uma educação baseada no diálogo e na troca de saberes, na qual ensinar e aprender constituem um movimento coletivo. Aplicado à contação de histórias, esse princípio implica permitir que as crianças questionem, comentem e relacionem a narrativa com suas próprias vivências, promovendo uma leitura crítica e contextualizada do mundo.

O professor-mediador também desempenha papel essencial no desenvolvimento socioemocional, ao acolher as emoções despertadas pelas histórias e incentivar a empatia e o respeito às diferenças. As narrativas frequentemente abordam conflitos, medos e desafios, oferecendo oportunidades para que as crianças reflitam sobre sentimentos e comportamentos. Nesse sentido, a mediação docente contribui para a construção da autonomia emocional, da convivência social e da formação ética das crianças.

Dessa maneira, o papel do professor como mediador da leitura e da contação de histórias revela-se central para a efetivação de práticas pedagógicas humanizadoras, alinhadas às diretrizes da BNCC e aos pressupostos de uma educação crítica e emancipadora. Ao valorizar a literatura infantil no cotidiano escolar, o educador fortalece o desenvolvimento integral da criança e amplia suas possibilidades de aprendizagem.

PAULO FREIRE E A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

Paulo Freire compreende o ato de ler como uma prática social, política e profundamente humana. Para o autor, a leitura não se restringe à decodificação de símbolos escritos, mas envolve a compreensão crítica da realidade e a construção de sentidos a partir da vivência do sujeito. Em sua obra A importância do ato de ler, Freire (1989) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", ressaltando que o processo educativo deve partir da experiência concreta dos educandos.

Essa concepção freireana é especialmente relevante no contexto da educação infantil, ainda que o autor não trate diretamente dessa etapa de ensino. Ao ouvir histórias, a criança inicia um processo de leitura do mundo, interpretando ações, sentimentos, conflitos e valores presentes nas narrativas. Dessa forma, a contação de histórias torna-se uma prática que antecede e fundamenta o processo de alfabetização, contribuindo para a formação de leitores críticos desde a infância.

Freire (1989) destaca ainda que a leitura da palavra deve estar articulada à leitura do contexto social e cultural do sujeito. Nesse sentido, a literatura infantil, quando selecionada de forma sensível e contextualizada, permite que a criança reconheça aspectos de sua própria realidade e também entre em contato com outras formas de viver e compreender o mundo. Essa experiência amplia o repertório cultural e fortalece a consciência social desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto central do pensamento freireano refere-se ao diálogo como princípio educativo. Para Freire (1996), ensinar exige escuta, respeito e abertura ao outro. Aplicado à contação de histórias, esse princípio implica permitir que a criança se expresse, questione e dialogue

sobre as narrativas ouvidas. O educador, nesse contexto, não impõe interpretações prontas, mas estimula a construção coletiva de sentidos, valorizando a voz e a experiência infantil.
Além disso, Paulo Freire defende uma educação comprometida com a humanização e com a formação ética dos sujeitos. As histórias infantis, ao abordarem temas como solidariedade, justiça, amizade, medo e superação, oferecem possibilidades concretas para o desenvolvimento de valores humanos. Ao mediar essas narrativas, o educador contribui para a formação socioemocional da criança, ajudando-a a compreender e elaborar emoções de forma crítica e sensível.
Freire (1996) também enfatiza que a prática educativa deve ser libertadora, rompendo com modelos autoritários e bancários de ensino. Nesse sentido, a literatura infantil e a contação de histórias configuram-se como práticas pedagógicas alinhadas a uma educação emancipadora, pois estimulam a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico. A criança deixa de ser mera receptora de conteúdos e passa a ser sujeito ativo do processo de aprendizagem.
Portanto, à luz do pensamento de Paulo Freire, a literatura infantil e a contação de histórias assumem um papel fundamental na educação infantil, não apenas como instrumentos de desenvolvimento linguístico, mas como práticas formadoras de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente comprometidos. Ao favorecer a leitura do mundo desde a infância, essas práticas contribuem para uma educação transformadora e humanizadora.

O TEXTO LITERÁRIO NO DESENVOLVIEMNTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL

O texto literário auxilia o desenvolvimento cognitivo ao estimular a criatividade, a imaginação e a capacidade de interpretação. Emocionalmente, permite que a criança reconheça e elabore sentimentos, contribuindo para o equilíbrio emocional.
No âmbito social, a literatura favorece a compreensão das relações humanas e o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia, o respeito e a cooperação. Dessa forma, o texto literário articula dimensões cognitivas, emocionais e sociais no processo de desenvolvimento infantil.

AMPLIAÇÃO TEÓRICA: LITERATURA, EMOÇÕES E FORMAÇÃO HUMANA

A literatura infantil, enquanto manifestação artística e cultural, exerce papel estruturante na formação humana desde a primeira infância. Ao possibilitar o contato com narrativas simbólicas, a criança constrói significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Esse processo contribui diretamente para o desenvolvimento da consciência emocional, da empatia e da capacidade de convivência social.
Paulo Freire (1996) defende que a educação deve ser um ato de humanização, pautado no diálogo e na escuta sensível. Nesse sentido, a literatura infantil se configura como prática dialógica, pois cria espaços de troca, interpretação e reflexão coletiva. Ao ouvir e comentar histórias, a criança participa ativamente do processo educativo, deixando de ser mera receptora de conteúdo.
A dimensão afetiva presente nas narrativas literárias permite que a criança reconheça emoções como medo, alegria, tristeza, raiva e esperança, elaborando-as simbolicamente. Esse contato precoce com diferentes sentimentos favorece o desenvolvimento da inteligência emocional, essencial para a vida em sociedade.

LITERATURA INFANTIL, EMPATIA E RELAÇÕES SOCIAIS

A empatia é uma competência socioemocional fundamental, especialmente na educação infantil. A literatura contribui significativamente para o seu desenvolvimento ao apresentar personagens com diferentes vivências, conflitos e emoções. Ao identificar-se com esses personagens, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, compreendendo diferentes pontos de vista.
Segundo Abramovich (1997), as histórias permitem que a criança vivencie situações que extrapolam sua realidade imediata, ampliando seu repertório social e emocional. Essa vivência simbólica contribui para a construção de atitudes de respeito, solidariedade e cooperação.
Além disso, a leitura compartilhada e a contação de histórias favorecem a interação entre as crianças, promovendo diálogos, trocas de opiniões e construção coletiva de significados. Tais experiências

fortalecem vínculos sociais e contribuem para a formação de sujeitos mais sensíveis e participativos.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

O educador exerce papel central no trabalho com a literatura infantil e a contação de histórias. Cabe a ele selecionar obras adequadas à faixa etária, planejar momentos de leitura significativos e criar um ambiente acolhedor que estimule a participação das crianças.

Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Assim, o professor deve considerar as experiências prévias das crianças, valorizando suas interpretações e incentivando a expressão de sentimentos e opiniões. A mediação docente transforma a leitura em uma prática crítica e emancipadora.

O professor-leitor, que aprecia a literatura e reconhece seu valor pedagógico, tende a despertar maior interesse e envolvimento das crianças. Dessa forma, a formação continuada dos educadores é essencial para fortalecer práticas de leitura na educação infantil.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PERMANENTE

A contação de histórias não deve ser compreendida como atividade eventual ou recreativa, mas como prática pedagógica permanente na educação infantil. Sua inserção no cotidiano escolar contribui para a construção de rotinas significativas e para o fortalecimento do vínculo entre educador e criança.

Wallon (2008) destaca que a emoção é elemento estruturante do desenvolvimento infantil. A contação de histórias, ao mobilizar emoções, torna-se um recurso potente para a aprendizagem. Além disso, possibilita a abordagem de temas complexos de forma acessível e sensível.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

A literatura infantil também desempenha papel relevante na formação do pensamento crítico. Ao apresentar narrativas que problematizam relações sociais, valores e comportamentos, contribui para que a criança desenvolva a capacidade de questionar e refletir.

Freire (1989) afirma que a leitura deve levar à compreensão crítica da realidade. Mesmo na infância, esse processo pode ser iniciado por meio de histórias que estimulem a curiosidade, o questionamento e a interpretação.

LITERATURA, CULTURA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A valorização da diversidade cultural é outro aspecto fundamental do trabalho com a literatura infantil. Obras que representam diferentes culturas, etnias e realidades sociais contribuem para uma educação inclusiva e democrática.

A BNCC (2017) destaca a importância de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade. A literatura infantil, nesse contexto, atua como instrumento de reconhecimento das diferenças e de combate a preconceitos.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção sistemática da literatura infantil e da contação de histórias no currículo da educação infantil exige planejamento, intencionalidade pedagógica e compromisso institucional. É necessário que as escolas garantam acervos diversificados e espaços adequados para a leitura.

Além disso, a parceria com as famílias pode potencializar os efeitos das práticas literárias, ampliando as experiências de leitura para além do espaço escolar.

LITERATURA INFANTIL E A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das experiências com a linguagem desde a educação infantil, enfatizando campos de experiência que envolvem escuta, fala, pensamento e imaginação.

O trabalho com literatura infantil e contação de histórias atende diretamente às competências gerais da BNCC, especialmente no que se refere ao desenvolvimento socioemocional, à empatia, ao diálogo e à cooperação.

PRÁTICA PEDAGÓGICAS COM LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas pedagógicas envolvendo literatura infantil devem ser planejadas de forma intencional, considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Atividades como rodas de leitura, dramatizações, reconto de

histórias e produções artísticas ampliam o signifcado da experiência literária. Essas práticas favorecem a expressão de sentimentos, a socialização e o desenvolvimento da linguagem, além de promoverem um ambiente educativo acolhedor e estimulante.

A LEITURA COMO PRÁTICA HUMANIZADA EM PAULO FREIRE

Para Paulo Freire, a leitura é um ato de conhecimento e de transformação da realidade. Em sua perspectiva, ler não se limita à decodifcação de palavras, mas envolve compreender o mundo e posicionar-se criticamente diante dele. Essa concepção reforça a importância da literatura infantil como prática humanizadora, capaz de formar sujeitos sensíveis, críticos e conscientes desde a infância.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM LITERATURA INFANTIL

Apesar de sua relevância, o trabalho com literatura infantil enfrenta desafos, como a falta de formação continuada dos professores e a escassez de acervos literários de qualidade nas instituições. Entretanto, as possibilidades são amplas, especialmente quando o educador reconhece a literatura como eixo estruturante do processo educativo e busca estratégias criativas para sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil e a contação de histórias confguram-se como práticas pedagógicas centrais no contexto da educação infantil, sobretudo quando se considera o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o contato sistemático e intencional com textos literários possibilita experiências signifcativas que extrapolam a dimensão cognitiva, alcançando aspectos emocionais, sociais, culturais e éticos do desenvolvimento infantil.

As narrativas literárias permitem que as crianças entrem em contato com sentimentos, confitos e diferentes realidades, favorecendo o reconhecimento e a expressão das emoções, bem como a construção de atitudes de empatia, respeito e cooperação. Nesse sentido, a literatura infantil atua como instrumento mediador na formação da identidade e na ampliação da compreensão da criança sobre si mesma e sobre o outro.

As contribuições teóricas de autores como Abramovich, Vygotsky e Wallon reforçam a compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, por meio das interações sociais e das mediações culturais. A literatura, enquanto manifestação cultural, ocupa lugar privilegiado nesse processo, pois possibilita a construção de sentidos, a ampliação do repertório simbólico e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita desde os primeiros anos de vida.

O pensamento de Paulo Freire oferece sustentação teórica essencial ao compreender a leitura como prática social, crítica e libertadora. Ao afrmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire destaca a importância de uma educação que valorize as vivências e os saberes das crianças. Aplicado à educação infantil, esse pressuposto evidencia que a contação de histórias não se limita a um momento recreativo, mas constitui uma prática formadora e humanizadora.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância das experiências com a linguagem, com a literatura e com as manifestações culturais, ao reconhecer o desenvolvimento das competências socioemocionais como parte fundamental da formação integral da criança. Nesse contexto, a literatura infantil e a contação de histórias mostram-se plenamente alinhadas às diretrizes curriculares nacionais.

Diante disso, conclui-se que a valorização da literatura infantil e da contação de histórias desde a educação infantil representa um compromisso ético e pedagógico com a formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente participativos. Investir nessas práticas

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

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

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAIARA DE OLIVEIRA COSTA

RESUMO
A arte na Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a formação cognitiva, emocional, social e motora. Por meio das linguagens artísticas, como desenho, pintura, música, dança e teatro, a criança expressa sentimentos, constrói signi f cados e desenvolve sua criatividade. A vivência artística favorece a imaginação, a sensibilidade estética e a capacidade crítica, além de estimular a autonomia e a interação social. No contexto educacional, a arte não deve ser vista apenas como atividade recreativa, mas como um conhecimento fundamental que amplia as formas de aprendizagem. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, necessita de práticas pedagógicas que valorizem a expressão artística como meio de desenvolvimento e aprendizagem. Autores como Vygotsky, Piaget, Ferraz e Fusari destacam a importância da arte como linguagem e instrumento de mediação cultural. Assim, a arte torna-se um eixo estruturante do processo educativo, promovendo experiências signi f cativas que respeitam a infância e suas speci f cidades, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base da formação humana, sendo um período marcado por intensas descobertas, interações e aprendizagens. Nesse contexto, a arte surge como uma linguagem essencial para a criança compreender o mundo e expressar suas emoções, ideias e vivências. Desde os primeiros anos de vida, a criança manifesta-se artisticamente por meio de gestos, sons, cores e movimentos, revelando sua capacidade criadora e imaginativa.

A arte na Educação Infantil possibilita experiências que envolvem o sensível, o simbólico e o cognitivo, promovendo aprendizagens signi f cativas. Ao explorar diferentes linguagens artísticas, a criança amplia sua percepção, desenvolve a coordenação motora, fortalece vínculos sociais e constrói sua identidade. Dessa forma, a arte contribui para o desenvolvimento integral, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

Historicamente, a arte esteve presente na educação, porém nem sempre valorizada como conhecimento. Durante muito tempo, foi tratada apenas como atividade complementar ou recreativa. Atualmente, documentos o f ciais como a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a arte como componente fundamental do currículo da Educação Infantil, reforçando sua importância pedagógica. Autores da área educacional defendem que a arte favorece a aprendizagem, pois estimula a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico. Vygotsky ressalta o papel da arte como mediadora do desenvolvimento cultural, enquanto Piaget destaca sua relação com o desenvolvimento cognitivo. Assim, compreender a importância da arte na Educação Infantil é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a infância.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da arte na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da criança, o papel do professor e as práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente.

DESENVOLVIMENTO

A arte constitui uma forma de linguagem que permite à criança expressar-se antes mesmo da aquisição da linguagem verbal. Segundo Ferraz e Fusari (2009), a arte é uma área do conhecimento que envolve percepção, sensibilidade e imaginação, sendo essencial no processo educativo. Na infância, a produção artística não deve ser vista como reprodução estética, mas como expressão do pensamento infantil.

Vygotsky (2009) a f rma que a arte possibilita à criança internalizar elementos culturais, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao interagir com diferentes manifestações artísticas, a criança amplia sua compreensão do mundo e constrói

signi f cados sociais.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A arte contribui signi f cativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança. Para Piaget (1978), a atividade artística está relacionada ao desenvolvimento da inteligência, pois permite à criança experimentar, criar e resolver problemas. O desenho, por exemplo, representa uma forma de pensamento simbólico.

No aspecto emocional, a arte favorece a expressão de sentimentos e emoções, auxiliando a criança a lidar com suas experiências. Barbosa (2010) destaca que a educação artística promove a sensibilidade e o respeito à diversidade cultural.

No campo social, as atividades artísticas estimulam a interação, a cooperação e o respeito ao outro. Ao trabalhar coletivamente, a criança aprende a compartilhar ideias e a valorizar diferentes formas de expressão.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

O professor ocupa uma posição central no desenvolvimento das experiências artísticas na Educação Infantil, pois é ele quem organiza, orienta e dá signi f cado às vivências propostas às crianças. Sua atuação vai além da simples oferta de atividades; envolve planejamento intencional, sensibilidade para observar os interesses infantis e capacidade de promover situações que despertem a curiosidade, a imaginação e a expressão pessoal. Ao estruturar um ambiente rico em estímulos, com diferentes linguagens, cores, texturas e suportes, o educador possibilita que a criança explore, experimente e construa conhecimentos por meio da arte.

Nesse contexto, é responsabilidade do professor disponibilizar materiais variados — como tintas, papéis, argila, tecidos, elementos naturais e recicláveis — incentivando o uso criativo e investigativo desses recursos. A organização do espaço também deve favorecer a autonomia, permitindo que a criança escolha, manipule e descubra novas formas de expressão. Mais do que valorizar o produto f nal, o educador precisa reconhecer e respeitar o percurso vivido durante o processo criativo, compreendendo que cada produção carrega signi f cados próprios e revela aspectos do desenvolvimento infantil.

Conforme apontam Ferraz e Fusari (2009), a arte no contexto escolar deve ser entendida como área de conhecimento, dotada de conteúdos, conceitos e possibilidades formativas, e não apenas como atividade ornamental ou passatempo. Essa perspectiva exige do professor uma postura investigativa e re f exiva, capaz de integrar a arte ao currículo de maneira consistente e signi f cativa, contribuindo para a formação estética, cultural e sensível da criança.

Além disso, a prática pedagógica em arte precisa garantir liberdade de expressão e evitar a imposição de modelos padronizados ou estereotipados que limitem a criatividade. Quando o adulto oferece desenhos prontos para colorir ou determina formas rígidas de execução, reduz as oportunidades de experimentação e autoria. É fundamental que o professor incentive soluções próprias, respeitando as singularidades e o ritmo de cada criança.

Sob a ótica de Vygotsky (2009), a aprendizagem acontece por meio das interações sociais e da mediação do outro mais experiente. Nesse sentido, o professor atua como mediador ao propor desa f os adequados, fazer intervenções intencionais, ampliar repertórios culturais e estimular novas formas de pensar e representar o mundo. Ao dialogar sobre as produções, questionar, sugerir possibilidades e apresentar referências artísticas diversi f cadas, o educador contribui para expandir a zona de desenvolvimento da criança, promovendo avanços cognitivos, emocionais e sociais.

Portanto, o papel do professor na educação artística não se limita à condução de atividades, mas envolve a construção de um ambiente acolhedor, investigativo e culturalmente rico. Sua atuação consciente e fundamentada é essencial para que a arte cumpra sua função formativa, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e fortalecendo sua capacidade de expressão, sensibilidade e criatividade

O professor ocupa uma posição central no desenvolvimento das experiências artísticas na Educação Infantil, pois é ele quem organiza, orienta e dá signi f cado às vivências propostas às crianças. Sua atuação vai além da simples oferta de

atividades; envolve planejamento intencional, sensibilidade para observar os interesses infantis e capacidade de promover situações que despertem a curiosidade, a imaginação e a expressão pessoal. Ao estruturar um ambiente rico em estímulos, com diferentes linguagens, cores, texturas e suportes, o educador possibilita que a criança explore, experimente e construa conhecimentos por meio da arte.

Nesse contexto, é responsabilidade do professor disponibilizar materiais variados — como tintas, papéis, argila, tecidos, elementos naturais e recicláveis — incentivando o uso criativo e investigativo desses recursos. A organização do espaço também deve favorecer a autonomia, permitindo que a criança escolha, manipule e descubra novas formas de expressão. Mais do que valorizar o produto final, o educador precisa reconhecer e respeitar o percurso vivido durante o processo criativo, compreendendo que cada produção carrega significados próprios e revela aspectos do desenvolvimento infantil.

Conforme apontam Ferraz e Fusari (2009), a arte no contexto escolar deve ser entendida como área de conhecimento, dotada de conteúdos, conceitos e possibilidades formativas, e não apenas como atividade ornamental ou passatempo. Essa perspectiva exige do professor uma postura investigativa e reflexiva, capaz de integrar a arte ao currículo de maneira consistente e significativa, contribuindo para a formação estética, cultural e sensível da criança.

Além disso, a prática pedagógica em arte precisa garantir liberdade de expressão e evitar a imposição de modelos padronizados ou estereotipados que limitem a criatividade. Quando o adulto oferece desenhos prontos para colorir ou determina formas rígidas de execução, reduz as oportunidades de experimentação e autoria. É fundamental que o professor incentive soluções próprias, respeitando as singularidades e o ritmo de cada criança.

Sob a ótica de Vygotsky (2009), a aprendizagem acontece por meio das interações sociais e da mediação do outro mais experiente. Nesse sentido, o professor atua como mediador ao propor desafios adequados, fazer intervenções intencionais, ampliar repertórios culturais e estimular novas formas de pensar e representar o mundo. Ao dialogar sobre as produções, questionar, sugerir possibilidades e apresentar referências artísticas diversificadas, o educador contribui para expandir a zona de desenvolvimento da criança, promovendo avanços cognitivos, emocionais e sociais.

Portanto, o papel do professor na educação artística não se limita à condução de atividades, mas envolve a construção de um ambiente acolhedor, investigativo e culturalmente rico. Sua atuação consciente e fundamentada é essencial para que a arte cumpra sua função formativa, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e fortalecendo sua capacidade de expressão, sensibilidade e criatividade

A ARTE NA BNCC E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a arte como parte integrante dos direitos de aprendizagem, destacando a importância das experiências estéticas e expressivas. A BNCC (2017) enfatiza que a criança deve explorar sons, cores, formas, gestos e movimentos, ampliando suas possibilidades de expressão.

Nesse sentido, a arte contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da identidade cultural da criança. As práticas artísticas devem estar integradas ao cotidiano escolar, respeitando a ludicidade e a curiosidade infantil.

AS DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil contempla diversas linguagens artísticas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Entre elas, destacam-se as artes visuais, a música, a dança e o teatro, cada uma com especificidades que favorecem diferentes formas de expressão e aprendizagem. Segundo Barbosa (2010), a diversidade de linguagens amplia o repertório cultural da criança e possibilita novas formas de comunicação.

As artes visuais, como o desenho, a pintura e a colagem, permitem que a criança represente sua percepção de mundo por meio de cores, formas e traços. De acordo com Piaget (1978), o desenho infantil é uma manifestação do pensamento simbólico e reflete o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, valorizar a produção artísti-

ca infantil signifca reconhecer sua forma própria de pensar e se expressar.
A música, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade auditiva, da coordenação motora e da memória. Conforme destaca Ferreira (2015), a musicalização na infância favorece a concentração, o ritmo e a socialização, além de estimular emoções e sentimentos. As cantigas, sons corporais e instrumentos musicais possibilitam experiências lúdicas e signifcativas.
A dança e o movimento são linguagens que promovem o conhecimento do próprio corpo, a expressão corporal e a consciência espacial. Para Vygotsky (2009), o corpo é um importante mediador das experiências culturais, e o movimento contribui para a construção da identidade infantil. A dança permite à criança expressar emoções e sentimentos de forma espontânea, fortalecendo sua autoestima.
O teatro e o faz de conta ocupam lugar central na Educação Infantil, pois estimulam a imaginação, a criatividade e a socialização. Ao dramatizar histórias e situações do cotidiano, a criança recria a realidade, atribuindo novos signifcados às suas vivências. Segundo o RCNEI (1998), o brincar simbólico é essencial para o desenvolvimento emocional e social da criança.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA LÚDICA E SIGNIFICATIVA

A ludicidade é um elemento fundamental na Educação Infantil, e a arte se integra naturalmente às brincadeiras e jogos infantis. As atividades artísticas, quando desenvolvidas de forma lúdica, tornam-se experiências prazerosas que despertam o interesse e a curiosidade da criança. De acordo com Ferraz e Fusari (2009), a aprendizagem artística ocorre de maneira mais efetiva quando a criança participa ativamente do processo criativo.
A experiência artística permite que a criança explore materiais, experimente sensações e descubra novas possibilidades expressivas. O contato com tintas, massas, papéis e objetos diversos favorece a exploração sensorial e o desenvolvimento da coordenação motora fna. Além disso, essas experiências estimulam a autonomia e a iniciativa infantil.
A arte também contribui para a construção da identidade cultural da criança, ao possibilitar o contato com diferentes manifestações artísticas e culturais. Barbosa (2010) destaca que a educação artística deve valorizar a diversidade cultural, promovendo o respeito às diferentes formas de expressão. Dessa forma, a criança amplia sua visão de mundo e desenvolve atitudes de respeito e tolerância.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil, especialmente nas atividades artísticas, deve priorizar o processo e não o produto fnal. Avaliar a arte não signifca julgar a estética ou a perfeição da produção infantil, mas compreender o percurso de aprendizagem da criança. Conforme orienta a BNCC (2017), a avaliação deve ser contínua, formativa e baseada na observação.
O professor deve observar aspectos como o envolvimento, a participação, a criatividade e a evolução das habilidades da criança. Ferraz e Fusari (2009) ressaltam que a avaliação em arte deve respeitar as singularidades infantis, evitando comparações e padronizações.
O registro das produções artísticas, por meio de portfólios, fotografas e relatos, é uma estratégia importante para acompanhar o desenvolvimento da criança. Esses registros permitem ao professor refetir sobre sua prática pedagógica e planejar novas intervenções.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar de sua reconhecida importância, a arte ainda enfrenta desafos no contexto da Educação Infantil. Em muitas instituições, as atividades artísticas são reduzidas a momentos pontuais ou utilizadas apenas para fns decorativos. Segundo Barbosa (2010), essa visão limitada compromete o potencial educativo da arte.
Outro desafo refere-se à formação dos professores, que nem sempre recebem preparação adequada para trabalhar com as linguagens artísticas. Ferraz e Fusari (2009) apontam a necessidade de uma formação continuada que valorize a arte como área do conhecimento.
Por outro lado, existem inúmeras possibilidades de fortalecimento da arte na Educação Infantil. A integração das linguagens artísticas ao currículo, o uso de materiais diversifcados e a valorização

do brincar são estratégias que potencializam o aprendizado. A BNCC (2017) reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito ativo e criativo.
Assim, investir na arte na Educação Infantil significa promover uma educação mais humana, sensível e significativa, que respeite a infância e contribua para a formação integral da criança.

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criatividade é uma das competências mais estimuladas pelas práticas artísticas na Educação Infantil. Por meio da arte, a criança é incentivada a experimentar, imaginar e criar, construindo soluções próprias para diferentes situações. Vygotsky (2009) afirma que a criatividade se desenvolve a partir das experiências vividas e das interações sociais, sendo a arte um campo privilegiado para esse processo.
As atividades artísticas permitem que a criança explore possibilidades sem medo de errar, favorecendo a confiança em suas capacidades. Ao manipular materiais diversos, como tintas, argila e objetos recicláveis, a criança desenvolve o pensamento divergente e amplia sua capacidade de criação. Conforme Ferraz e Fusari (2009), a liberdade de expressão é essencial para o desenvolvimento criativo na infância.
A arte também contribui para a resolução de problemas, pois desafia a criança a tomar decisões, escolher cores, formas e estratégias de criação. Essas experiências estimulam o raciocínio e a autonomia, elementos fundamentais para a aprendizagem. Piaget (1978) destaca que a criança aprende ativamente, construindo conhecimentos a partir da interação com o meio.
A arte na Educação Infantil não deve ser trabalhada de forma isolada, mas integrada às demais áreas do conhecimento. Essa integração possibilita aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Segundo a BNCC (2017), as experiências artísticas dialogam com os campos de experiências, promovendo o desenvolvimento integral da criança.
Ao associar a arte à linguagem oral e escrita, por exemplo, a criança amplia seu vocabulário e sua capacidade de comunicação. A contação de histórias aliada à dramatização e à ilustração favorece a compreensão e a expressão de ideias. Barbosa (2010) ressalta que a arte potencializa a aprendizagem ao envolver emoção e significado.
A integração da arte com a matemática também é possível, por meio da exploração de formas, cores, tamanhos e padrões. Atividades como mosaicos, colagens e construções estimulam noções espaciais e lógicas de maneira lúdica. Dessa forma, a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo de forma prazerosa.
A arte desempenha papel relevante na promoção da inclusão na Educação Infantil, pois possibilita diferentes formas de participação e expressão. Crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades específicas encontram na arte um meio acessível de comunicação. De acordo com Ferreira (2015), as linguagens artísticas respeitam as singularidades e valorizam as potencialidades individuais.
Ao participar de atividades artísticas coletivas, a criança aprende a respeitar as diferenças e a conviver em grupo. A arte promove a empatia e o diálogo, contribuindo para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.
Dessa maneira, a arte reafirma seu papel como elemento essencial no processo educativo, fortalecendo práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

A ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E APRENDIZAGENS

A arte, na Educação Infantil, possibilita à criança construir sentidos a partir de suas experiências, estabelecendo relações entre o mundo interno e o contexto social. Ao criar artisticamente, a criança interpreta a realidade de acordo com suas vivências, emoções e conhecimentos prévios. Segundo Vygotsky (2009), esse processo de significação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
As práticas artísticas favorecem a aprendizagem significativa, pois envolvem a criança de maneira ativa e participativa. Diferentemente de atividades mecânicas, a arte permite que a criança seja protagonista de sua aprendizagem, explorando ideias, materiais e possibilida-

des expressivas. Ferraz e Fusari (2009) afrmam que o fazer artístico estimula o pensamento refexivo e a autonomia. Além disso, a arte contribui para 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 curiosidade e interesse pelas manifestações culturais. Barbosa (2010) destaca que a educação artística promove o desenvolvimento do senso crítico e da apreciação estética.

A construção de sentidos por meio da arte também fortalece a comunicação e a interação social. Ao compartilhar suas produções, a criança aprende a expressar ideias, ouvir o outro e respeitar diferentes pontos de vista. Essas experiências colaboram para o desenvolvimento social e emocional, aspectos essenciais na Educação Infantil.

Dessa forma, a arte reafrma-se como elemento central no processo educativo, contribuindo para a formação de crianças mais criativas, sensíveis e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita experiências signifcativas que envolvem o pensar, o sentir e o agir. Ao vivenciar práticas artísticas, a criança desenvolve sua criatividade, imaginação e sensibilidade, além de fortalecer suas relações sociais.

Compreender a arte como linguagem e conhecimento é essencial para a construção de uma educação de qualidade. O professor, enquanto mediador, deve valorizar o processo criativo e oferecer oportunidades diversifcadas de expressão.

Dessa forma, a arte contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos, reafrmando seu papel essencial no contexto da Educação Infantil. A ampliação das práticas artísticas na Educação Infantil representa um compromisso com uma educação que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural. Ao proporcionar experiências artísticas diversifcadas, a escola contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da autonomia infantil, aspectos fundamentais para a formação integral.

A arte favorece a construção do conhecimento de forma signifcativa, pois envolve emoção, imaginação e interação. Nesse sentido, ela possibilita que a criança atribua sentido às suas experiências, desenvolvendo a capacidade de expressão e comunicação. O contato contínuo com diferentes linguagens artísticas amplia o repertório cultural e fortalece a identidade da criança.

É importante destacar que a valorização da arte na Educação Infantil exige uma postura pedagógica consciente e intencional por parte do professor. O educador deve planejar atividades que respeitem o ritmo e as particularidades de cada criança, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante. A mediação pedagógica adequada potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem por meio da arte.

Além disso, a arte contribui para o desenvolvimento de valores como o respeito, a cooperação e a empatia. Ao vivenciar experiências coletivas, a criança aprende a conviver com a diversidade e a reconhecer diferentes formas de expressão. Dessa maneira, a arte torna-se um instrumento de formação cidadã desde os primeiros anos de vida.

Por fm, investir na arte na Educação Infantil é investir em uma educação mais humana, crítica e sensível. A inserção efetiva das linguagens artísticas no cotidiano escolar fortalece o processo educativo e reafrma a importância da infância como fase essencial da vida, na qual a arte desempenha papel indispensável na construção do sujeito.

REFERÊNCIAS

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

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

FERREIRA, Sueli. Arte na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa C.; FUSARI, Maria Felisminda. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

VYGOTSKY, Lev S. A imaginação e a arte na infância. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

MARCELO MARCONATO DE CARVALHO

RESUMO
Escrever sobre a violência escolar não é apenas um exercício acadêmico; é uma ferramenta de intervenção social. Quando transformamos esse problema em um objeto de estudo estruturado, saímos do campo do "eu acho" e passamos para o campo das evidências. A escola não é uma ilha e analisar o fenômeno pode oferecer caminhos para que professores, pais e alunos entendam que a violência não é uma "fase normal" do crescimento. A violência escolar costuma gerar um efeito dominó: baixa autoestima, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e, em casos extremos, a reprodução da violência na vida adulta. Escrever sobre isso é o primeiro passo para interromper esse fluxo, oferecendo uma análise crítica que busca soluções preventivas em vez de apenas punitivas. Portanto, presente artigo busca analisar o fenômeno da violência no ambiente escolar e discutir o papel fundamental da escola e do professor tanto na identificação quanto na mediação desses conflitos. A violência escolar é compreendida como um fenômeno multifacetado, ou seja, não tem uma causa única nem uma forma única de se manifestar, abrangendo desde agressões físicas e verbais até o bullying e o preconceito estrutural. Ela é como um poliedro com várias faces: tem raízes sociais, psicológicas, econômicas e institucionais. Não se trata de evento isolado, mas um conjunto de fatores que se sobrepõem. Entender a violência como "multifacetada" obriga a escola a não apenas punir, mas a trabalhar a empatia, a ética e o respeito às diferenças de forma contínua. O estudo destaca que o docente não deve ser o único responsável pela segurança, pois a escola integra um microssistema inserido em uma sociedade muito maior. Lembramos que a violência não nasce "dentro" da escola em muitos casos (apesar de, em muitas delas, a infraestrutura apresentar-se deficitária); ela muitas vezes entra nesse ambiente através dos seus estudantes, que carregam uma carga emocional e comportamental para a sala de aula, muitas vezes decorrentes de suas vivências em uma comunidade marcada pelos altos índices de desigualdade, criminalidade ou ausência de serviços básicos. A escola e o professor somente não têm ferramentas para resolver, sozinhos problemas estruturais como a pobreza ou o racismo sistêmico. Porém, sua postura acolhedora, coletiva, pedagógica e afetiva é crucial na tentativa da construção de uma cultura de paz na escola. Conclui-se que a formação continuada e o apoio institucional são indispensáveis para que o professor possa atuar como mediador de conflitos de forma eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Escolar; Papel do Professor; Mediação de Conflitos; Relação Professor-Aluno; Cultura de Paz.

INTRODUÇÃO

A escola, historicamente vista como um local de proteção e disseminação de conhecimento, tem sido palco de crescentes episódios de violência que desafam o sistema educacional. E a violência escolar não se restringe apenas a atos de vandalismo ou agressão física; ela se manifesta de forma SIMBÓLICA, institucional e psicológica, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Quando dizemos que ela é simbólica, institucional e psicológica, estamos falando de camadas invisíveis que, embora não sangrem, paralisam o aprendizado.

O conceito, cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, refere-se a uma forma de violência que não usa a força física, mas a imposição de significados, como por exemplo, quando a escola valoriza apenas um tipo de cultura (erudita, eurocêntrica) e ignora ou ridiculariza o saber popular, a linguagem da periferia ou as tradições étnicas dos alunos. Muitos estudantes podem se sentir “não pertencentes” àquele lugar, gerando desinteresse e a consequente evasão escolar, pois não enxerga uma representatividade no conhecimento que a escola lhe oferece, ocasionando importante impacto no aprendizado.

A violência institucional também é fator crucial na escalada da violência no ambiente escolar. Na maioria dos casos,

quando as próprias normas, a organização ou a falta de recursos da escola agridem a dignidade do indivíduo, cria-se um ambiente de hostilidade e desamparo. Onde não há bem-estar físico e emocional, o cérebro permanece em estado de alerta, o que bloqueia as funções cognitivas superiores necessárias para aprender, um mecanismo biológico de sobrevivência que prioriza a segurança imediata em detrimento do processamento intelectual.

Também a violência psicológica, frequentemente a mais perigosa justamente por ser invisível e socialmente aceitável sob o rótulo de "brincadeira" ou "zoeira". Essa é sistemática e visa desestruturar o emocional do outro. Diferente de uma agressão física, que deixa marcas evidentes e gera uma reação imediata de defesa, a violência psicológica atua como um processo de erosão, um desgaste gradual, contínuo e muitas vezes invisível a olho nu no início, até que a estrutura interna não suporta mais o próprio peso e, inevitavelmente, entra em colapso. Crianças e adolescentes estão em processo de construção de suas "fundações". Se essa base é erodida cedo por humilhações de pares ou negligência institucional, a estrutura emocional adulta pode crescer comprometida. Quando a erosão atinge um ponto crítico, o sujeito experimenta o que chamamos de aniquilamento simbólico. A pessoa deixa de se ver como sujeito de direitos e passa a aceitar a violência como parte natural de sua existência. Alunos vítimas desse tipo de violência apresentam queda drástica no rendimento escolar, dificuldade de concentração, absenteísmo e, em casos graves, transtornos de ansiedade e depressão.

Ao tratar a violência apenas como um "problema entre o aluno A e o aluno B", a instituição comete o erro de individualizar um fenômeno que é sistêmico. Quando o foco é apenas o indivíduo, aplicam-se punições isoladas, mas o "terreno" que permitiu aquela violência continua fértil para que ela se repita com outros.

A violência psicológica prospera quando um grupo observa uma humilhação e não reage, enviando uma mensagem implícita de que aquele comportamento é aceitável ou, pior, divertido. Se a coordenação pedagógica ou os docentes percebem "brincadeiras" depreciativas e não intervêm imediatamente, eles transformam o silêncio em consentimento tácito. Frases como "isso é coisa de criança" ou "sempre foi assim" são os maiores combustíveis para a erosão psicológica. Elas deslegitimam a dor da vítima e autorizam o agressor a continuar, pois a instituição sinaliza que não haverá consequências morais ou sociais para seus atos. A violência não é um "defeito" de um aluno, mas um sintoma de um ambiente que parou de dialogar e, mudar a cultura significa tornar o custo social da agressão tão alto que o silêncio deixe de ser uma opção para quem assiste

Para romper esse ciclo, é necessário deslocar o olhar do "conflito entre dois indivíduos" para a cultura do ambiente. A violência psicológica prospera onde o silêncio é interpretado como consentimento.

Nesse cenário, o professor encontra-se na linha de frente. Muitas vezes, ele é a primeira figura de autoridade a detectar sinais de comportamento agressivo ou de vitimização. Entender essas nuances permite que o docente perceba que uma sala de aula "em silêncio" nem sempre é uma sala de aula que está aprendendo. Às vezes, o silêncio é fruto de uma violência simbólica ou psicológica que calou os estudantes. O papel do professor, portanto, é identificar essas barreiras para humanizar o espaço educativo, deslocar o foco do processo de ensino (transmissão de conteúdos) para o processo de aprendizagem (desenvolvimento de pessoas). É entender que, antes de serem alunos e professores, os indivíduos ali presentes são sujeitos carregados de histórias, emoções e contextos sociais. O desafio central reside em compreender como o docente pode intervir sem sobrecarregar sua função pedagógica, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e alteridade.

AS FACES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A literatura especializada costuma dividir a violência escolar em três dimensões principais:

Violência NA escola: aqui, a escola é o palco, mas não a diretora do espetáculo. Ela sofre as consequências de tensões externas que não consegue controlar sozinha. Originada fora dos muros escolares (conflitos de gangues ou problemas familiares) que invade o espaço escolar, essa violência gera o sentimento de inse-

gurança. Mesmo que não haja um ataque, o medo de que algo externo aconteça (como um tiroteio no entorno) altera a fsiologia do aprendizado, colocando alunos e mestres em estado de "luta ou fuga". Com isso, o professor muitas vezes se sente um "gestor de crises sociais" em vez de um educador.
Violência DA escola: Quando a própria instituição é autoritária, excludente ou negligente com as necessidades dos alunos. Esta é a forma mais cruel, pois é cometida por quem deveria proteger. É a violência institucional e pedagógica. Currículos que ignoram a realidade do aluno, punições humilhantes, falta de transparência nas regras e os rótulos criados para alguns estudantes por parte da instituição de ensino, acabam, infelizmente, favorecendo o que chamamos de reprodução de desigualdades, gerando sentimentos de inferioridade e exclusão, ocasionando frustração, que muitas vezes é extravasada através de comportamentos agressivos ou de resistência às normas escolares. Ainda, o aluno acaba assumindo o rótulo que lhe foi dado e, se o sistema o trata como um problema, ele passa a agir como tal, atacando a instituição que o rejeita. Essa realidade, para o aluno rotulado como "fracassado" pelo sistema meritocrático, afugenta o vínculo com o saber. A escola deixa de ser um lugar de oportunidades e passa a ser um lugar de humilhação cotidiana, tornando-se um alvo legítimo para a sua raiva. Quando a escola é negligente com o bullying ou com o racismo entre alunos, ela está praticando violência da escola por omissão. A escola muitas vezes silencia sobre questões de raça, gênero e classe, tratando-as como "problemas externos". Quando a escola não combate o racismo estrutural ou a homofobia entre os pares, ela está, na prática, validando a hierarquia de poder que existe lá fora, criado um ambiente onde o "mais forte" (dentro dos padrões sociais dominantes) se sente autorizado a oprimir o "diferente", gerando o bullying e as agressões motivadas por preconceito. E quando a escola é negligente com o bullying ou com o racismo entre alunos, ela está praticando violência da escola por omissão.
Violência À escola: Atos de vandalismo contra o patrimônio ou agressões direcionadas a funcionários e professores. Aqui, a escola é o alvo. É uma agressão direcionada à fgura de autoridade ou ao símbolo do sistema. Alunos ou membros da comunidade veem a escola como um símbolo de opressão ou de um sistema que os rejeitou. Frequentemente, a violência à escola é uma resposta à violência da escola. Se o aluno não se sente parte da instituição, ele não a protege; ele a ataca como forma de protesto ou de afrmação de poder em um espaço onde ele se sente diminuído (pichações, destruição de carteiras, incêndios criminosos e, no nível interpessoal, ameaças e agressões físicas a professores e diretores).
Essa divisão, amplamente difundida por autores como Bernard Charlot e Miriam Abramovay, é essencial para tirar a "culpa" exclusiva de um único ator e entender a escola como um ponto de intersecção social, onde a diversidade da sociedade se encontra obrigatoriamente sob o mesmo teto. Ela não é apenas um prédio de ensino; é um nódulo onde cruzam-se diferentes classes sociais, culturas, traumas, expectativas e políticas públicas. Se tratarmos a escola apenas como um local de "transmissão de dados", ignoramos que o cérebro do aluno só aprende se ele se sentir socialmente seguro nesse ponto de intersecção. O bem-estar físico e emocional é o lubrifcante que permite que essas diferentes engrenagens sociais girem sem colapsar. Para que a escola deixe de proporcionar espaços e momentos para o início de uma atitude que possa desencadear episódios de violência, entre outras ações, ela precisa transitar da igualdade formal (dar o mesmo para todos) para a equidade real (dar mais a quem mais precisa). Isso envolve:

Reconhecer e valorizar a cultura local dos alunos: não se trata apenas de um gesto de "gentileza" pedagógica; é uma estratégia fundamentada na Geografa Humanista (coloca o ser humano e suas experiências subjetivas no centro da análise espacial) e na Neurociência (mais que convívio social, uma forma de otimizar a arquitetura cerebral para o aprendizado, validando o repertório do aluno e atuando diretamente sobre mecanismos biológicos fundamentais). Para o aluno, ver sua realidade dentro do currículo escolar é o que transforma o "espaço físico" em "lugar" (um espaço dotado de signifca-

dos e afetos).

Substituir a pedagogia da punição pela pedagogia da mediação: mudança de uma visão de controle externo para uma visão de desenvolvimento de autorregulação. Enquanto a punição foca no comportamento passado para gerar medo, a mediação foca no desenvolvimento futuro para gerar consciência.
Trabalhar a escuta ativa para identificar as violências que o aluno já sofre antes de chegar à escola: não é apenas "ouvir o que o aluno diz", mas sim decodificar o que ele comunica através de silêncios, comportamentos e corpo, mapeando as violências que atravessam a vida do aluno na intersecção social onde ele vive. Quando o professor identifica essa carga através da escuta, ele compreende que a desatenção do aluno não é "falta de interesse", mas sim exaustão cognitiva. É importante que exista um acolhimento regulador a esse aluno, um momento de calma, uma fala suave ou um espaço de segurança que sinalize ao cérebro da criança: "Aqui você está seguro; agora você pode baixar a guarda".
IMPORTANTE: Escutar ativamente exige que o professor também cuide de sua própria saúde mental. É o que chamamos de "fadiga de compaixão". Para escutar a dor do outro, o docente precisa estar em um ambiente institucional que também o escute.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR E REFERÊNCIA
O papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, a simples entrega de informações. Na perspectiva da educação humanística, o docente atua como um mediador de relações, assumindo a função de curador, mediador e referência ética. Ter acesso à informação não significa ter conhecimento. O conhecimento exige reflexão, crítica e conexão. O professor pega o "dado bruto" e ajuda o aluno a transformá-lo em saber aplicado, ensinando-o a questionar fontes, analisar contextos e desenvolver o pensamento lógico. Sem isso, a educação seria apenas memorização. A qualidade da relação professor-aluno é um dos principais fatores de proteção contra a violência e funciona como uma âncora emocional e um filtro social. Quando essa conexão é sólida, a escola deixa de ser apenas um prédio onde se transmite conteúdos e passa a ser um sistema de suporte capaz de neutralizar vetores de violência antes que eles se tornem destrutivos. Quando o aluno confia no professor, ele reporta o conflito. Essa relação transforma o professor em um "porto seguro", impedindo que a violência sofra aquela erosão contínua e silenciosa mencionada anteriormente. Para crianças e adolescentes, o professor é a personificação da autoridade institucional. A forma como o docente trata o erro, a dúvida e a divergência em sala de aula serve de gabarito para os alunos. Na oportunidade em mediar uma briga ou um desentendimento, o professor ensina sobre empatia, negociação e respeito às diferenças. O incentivo de um professor diante de um erro pode ser o diferencial entre um aluno que desiste e um aluno que persiste. Essa "educação do afeto" é a base para a saúde mental e o sucesso futuro, é o reconhecimento do outro como sujeito. Esse reconhecimento protege o aluno da desvalia provocada pela violência entre pares. Quando o aluno se sente respeitado e ouvido, a probabilidade desse aluno externalizar frustrações por meio de atos violentos é potencialmente menor.
No entanto, a atuação do professor enfrenta barreiras como:
Falta de preparo: muitos currículos de licenciatura não abordam gestão de conflitos, criando um "ponto cego" na preparação do professor. O impacto disso na rotina escolar é profundo, pois transforma o que deveria ser um problema pedagógico em uma crise de autoridade ou de segurança. Sem ferramentas para entender a raiz de um conflito, o professor tende a interpretar comportamentos desafiadores apenas como "falta de educação" ou "caso de polícia". Em vez de mediação, recorre-se imediatamente à punição (suspensão, expulsão) ou ao encaminhamento médico (laudos para agitação). Isso quebra o vínculo de confiança e rotula o aluno precocemente.
Adoecimento docente: O medo e o estresse gerados pela insegurança levam ao afastamento e ao burnout. O professor entra em sala dominando o conteúdo, mas se sente "atropelado" pela dinâmica social. A incapacidade de manejar uma discussão entre alunos ou um desrespeito à sua autoridade gera frus-

tração. A longo prazo, o próprio professor começa a duvidar de sua capacidade profissional e/ou da importância do seu papel. Isso leva a quadros de depressão e ansiedade. Esse estresse crônico é uma das maiores causas de afastamento por motivos de saúde mental (Burnout) na categoria docente.

Desvalorização social: A perda da autoridade simbólica do professor perante a comunidade. É uma das barreiras mais invisíveis e difíceis de enfrentar, pois não se trata de uma lei ou de uma regra escrita, mas de um contrato social de respeito que foi rompido. A autoridade simbólica é o reconhecimento legítimo de que o professor possui um saber e uma função social valiosos. Quando a comunidade (pais, alunos e sociedade) deixa de enxergar o professor como essa referência, o trabalho docente entra em colapso. Se a comunidade não valoriza o professor e o que é ensinado, o aluno sente que não precisa se esforçar ou respeitar quem ensina. O professor muitas vezes acaba recorrendo à força (gritos, castigos severos, autoritarismo) para tentar manter o controle, gerando revolta e mais violência, fechando um ciclo destrutivo. Em comunidades onde a autoridade docente é baixa, qualquer problema de aprendizagem ou comportamento é depositado exclusivamente nas costas do professor, sem que a família se sinta corresponsável, transferindo responsabilidades. A instituição passa a ser vista apenas como um lugar onde a criança fca para que os pais trabalhem, e não como um espaço de formação humana. Isso reduz o professor a um "cuidador" ou "vigilante". Com isso, os pais e/ou responsáveis tendem a entrar na escola de forma confrontadora. Em vez de uma parceria, estabelece-se uma disputa: "quem manda no meu flho sou eu". Isso gera processos, ameaças e desautorização do professor na frente do aluno. Além disso, o aluno reproduzirá em sala o que ouve em casa e na mídia. Se a sociedade trata o professor como alguém "fracassado" ou "desnecessário", o estudante sente-se no direito de desafar, ignorar ou agredir o docente. A indisciplina torna-se regra, não exceção. O professor, sentindo-se desvalorizado e sem apoio da comunidade, entra em um processo de "desistência silenciosa". Ele passa a fazer apenas o mínimo necessário, pois sente que seu esforço extra não será reconhecido e/ou será combatido.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CULTURA DE PAZ

A Cultura de Paz na escola não é apenas a "ausência de brigas" ou um estado de silêncio passivo. Segundo a defnição da UNESCO, ela consiste em um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e focam na resolução de confitos por meio do diálogo e da negociação.

No ambiente escolar, ela funciona como um antídoto preventivo contra a violência sistêmica. A Cultura de Paz reconhece que o confito é natural e até necessário para o crescimento. O problema não é o confito em si, mas a forma violenta de resolvê-lo. Em vez de apenas punir quem errou (Justiça Retributiva), a escola busca entender o dano e como repará-lo (Justiça Restaurativa), ouvindo todas as partes envolvidas, transformando o confito — que é inevitável — em um momento de crescimento pedagógico.

A Cultura de Paz promove a gestão democrática: criação de grêmios estudantis, assembleias de classe e a fgura dos "alunos mediadores", que são treinados para ajudar seus próprios colegas a resolverem disputas menores, são aliados importantes para a criação e manutenção de um ambiente mais acolhedor. Porém, é difícil pedir paz a quem não sabe lidar com a própria raiva ou frustração. A Cultura de Paz integra o currículo com o aprendizado emocional. É necessário trabalhar a alfabetização emocional, ajudando o aluno a nomear o que sente e a desenvolver empatia (colocar-se no lugar do outro). Projetos que celebram diferentes culturas, religiões, orientações e identidades, transformando a diferença em riqueza pedagógica, e não em motivo de exclusão, tornam-se essenciais na luta contra o preconceito estrutural.

A intervenção docente deve ser preventiva. Isso inclui a implementação de assembleias de classe, o trabalho com competências socioemocionais e a construção coletiva de regras. O professor deve ser capaz de diferenciar o confito (natural da convivência humana e produtivo para o aprendizado) da violência (que visa aniquilar o outro).

CONCLUSÃO

A violência escolar é um reflexo das desigualdades e tensões da sociedade, mas a escola não pode ser apenas um espelho passivo dessa realidade. A escola não é uma bolha isolada do mundo, mas ela também não pode se dar ao luxo de ser apenas um "termômetro" que registra a febre da sociedade sem tentar baixar a temperatura. Para a desconstrução da violência no ambiente escolar são necessárias mais do que medidas disciplinares; demanda uma mudança de paradigma.

A escola precisa deixar de ser um espelho passivo e se tornar um agente de transformação, e isso pode ser possível se a instituição atuar em três frentes principais: fortalecimento da cultura de escuta, oferta de um currículo que transcenda o conteúdo única e exclusivamente e identificação da escola como centro da comunidade. Essa tríade de atuação transforma a escola de um prédio onde a violência apenas "ecoa" em um polo de resiliência e transformação social. Quando a escola deixa de ser um espelho passivo, ela para de apenas reagir aos sintomas (indisciplina, brigas) e passa a tratar as causas.

A escuta na escola precisa deixar de ser um evento esporádico para se tornar uma prática institucional. Isso significa que o "ouvir" é o primeiro passo de qualquer processo pedagógico ou administrativo. A escuta ativa identifica a violência psicológica que não faz barulho, mas que "desestrutura o emocional". A violência muitas vezes nasce do silenciamento. Quando o aluno não sente que tem voz ou que pertence àquela comunidade, o conflito vira a única linguagem disponível. Criar espaços onde alunos, professores e funcionários discutem as regras e os problemas do cotidiano e buscam, coletivamente, a resolução de disputas através do diálogo, antes que elas escalem para a agressão física ou verbal, com certeza, é uma potencial ferramenta que deve ser amplamente implementada nas unidades escolares na busca da transformação do ambiente e instauração da Cultura de Paz.

Um currículo transformador entende que a Educação Socioemocional e a Cidadania não são "temas transversais" secundários, mas a base para o aprendizado das disciplinas tradicionais. O conteúdo deve servir para explicar a realidade do aluno. Estudar o bairro, os problemas de infraestrutura e a história local transforma o conhecimento em ferramenta de poder e mudança. Incluir no currículo técnicas de Comunicação Não Violenta e resolução pacífica de conflitos como parte da formação regular de todos os estudantes também é crucial nesse processo de transformação do ambiente. Humanizar o espaço educativo é entender que a ética e o afeto são tão curriculares quanto a Matemática ou a Geografia. Ao deslocar o olhar do indivíduo para a cultura do ambiente, a escola deixa de apenas "gerenciar conflitos" e passa a educar para a convivência democrática.

Como já foi dito, a escola é o ponto de intersecção social por excelência. Quando ela se fecha em seus muros, ela se torna vulnerável à violência externa. Quando ela se abre, ela se fortalece. Quando a comunidade (pais, vizinhos, lideranças locais) sente que a escola lhe pertence, ela passa a protegê-la. A escola deixa de ser um "posto de serviço" do Estado e vira o "coração" do bairro. E, como centro da comunidade, a escola promove articulações junto a rede de proteção (saúde, assistência social, conselho tutelar), tornando-se o local onde as famílias buscam orientação e acolhimento, não apenas notas. Trazer os responsáveis não apenas para ouvir reclamações, mas para construir a identidade da escola pode mudar de fato a imagem da instituição de ensino junto à sua comunidade que, por consequência, passará a entendê-la como um agente central de acolhimento e transformação da realidade de seu entorno. Também, ao abrir espaço para artistas, artesãos e saberes da comunidade, a escola combate à violência simbólica e promove a topofilia — o amor e o cuidado pelo lugar onde se vive e estuda. O papel da escola não é ignorar o reflexo da sociedade, mas sim usar as ferramentas da educação para polir as arestas e oferecer uma imagem de futuro diferente da que o aluno e comunidade veem nas ruas.

Ao atuar nessas três frentes, a escola deixa de ser apenas um lugar onde se "fala sobre a paz" e passa a ser um lugar onde se vivencia a paz. Isso desativa o "estado de alerta" no cérebro de alunos e professores, permitindo que as funções cognitivas superiores floresçam, gerando um impacto profundo que vai muito além

das notas escolares. No contexto que discutimos até aqui, esse desenvolvimento é o "estágio final" de uma escola que conseguiu controlar a violência e humanizar as relações.

Além de tudo que já foi dissertado, temos ainda a desigualdade social como fator gerador da violência no ambiente escolar. Uma das estratégias de combate às ações de violência entre os alunos consequentes dessa desigualdade é a busca em humanizar o "outro". Isso passa por uma educação emocional estruturada, ensinando seus estudantes a identificar frustrações, raiva e empatia como parte do aprendizado regular e debatendo abertamente as raízes das desigualdades (racismo, machismo, homofobia e aporofobia) possibilitando que entendam de onde vêm os preconceitos que eles reproduzem, identificando tratarem-se de construções sociais e cognitivas. E, ao entendem que o preconceito não é "nato", o combate à violência ganha força entre os estudantes. Ao entender que o preconceito é aprendido (na mídia, na família, na história), o aluno percebe que ele pode ser desaprendido. Isso retira o peso de "isso é o que eu sou" e coloca no campo de "isso é algo que eu reproduzo e posso mudar". Quando a escola discute a origem dos preconceitos, ela obriga o aluno a olhar para o colega como um indivíduo complexo, e não como uma "etiqueta". Isso torna muito mais difícil praticar a violência, pois é doloroso agredir alguém em quem você reconhece humanidade. Ao identificar o gatilho de um preconceito, o aluno ganha um tempo de resposta, ele deixa de ser um reprodutor automático de preconceitos para ser um analista crítico da própria fala. Oportunizar uma alfabetização emocional e crítica entre os discentes é essencial ao combate da violência no ambiente escolar pois, quando o grupo entende as raízes históricas e estruturais do preconceito, o custo social de ser "omisso" aumenta. O silêncio deixa de ser neutro e passa a ser visto como cumplicidade com uma injustiça histórica, o que motiva os colegas a intervir em favor da vítima.

Nesse âmbito, o papel do professor também é estratégico, mas não pode ser solitário. Esperar que o professor resolva a violência escolar apenas com "vocação" ou "autoridade" é um equívoco que gera adoecimento docente e ineficiência institucional. Para que o papel do professor seja de fato estratégico, ele precisa estar inserido em um ecossistema de suporte. A presença de psicólogos e assistentes sociais na escola (e não apenas em centros de referência distantes) permite que o professor foque no ensino, enquanto casos de alta complexidade emocional recebam o encaminhamento técnico adequado. Isso cria uma rede de contenção que evita que o conflito transborde para a sala de aula. A violência se alimenta do improviso e do cansaço. Um professor que corre de uma escola para outra, sem tempo para respirar, perde a capacidade de perceber os sinais sutis de tensão entre os alunos. A redução da carga em sala permite o chamado "horário de trabalho pedagógico coletivo", momento precioso em que o corpo docente alinha estratégias e troca boas práticas entre seus pares, podendo colaborar muito para o enfrentamento da violência no ambiente escolar.

Infelizmente, muitas vezes, a resposta institucional à violência é puramente punitiva (suspensão ou expulsão), o que apenas transfere o problema de lugar. A mediação de conflitos propõe uma mudança de paradigma: deixar de focar apenas em "qual regra foi quebrada e qual a punição", focando-se em "quem foi ferido e como reparar o dano", a chamada justiça restaurativa. Para que o processo seja efetivo, torna-se fundamental a capacitação e treinamento o professor em desescalar conflitos através da comunicação não violenta, evitando o confronto direto de egos que muitas vezes agrava a situação, eliminando sua figura de "policial" para ser aquele que ensina os alunos a resolverem suas próprias divergências.

Conclui-se que é imperativo que as políticas públicas garantam suporte psicológico, redução da carga horária para planejamento e formação específica em mediação de conflitos, entendendo que segurança escolar não se trata de "policiamento nos portões", mas investimento em pessoas. A violência diminui quando o aluno sente que a escola é um lugar de pertencimento, e não de controle. Somente através de uma gestão democrática, onde o professor é valorizado e o aluno é visto como sujeito de direitos, será possível transitar de uma escola do medo para uma escola do diálogo, dei-

xando de ser um espaço de transmissão vertical de informações para se tornar um ecossistema de convivência e construção coletiva. Afnal, ninguém aprende em um ambiente onde não pode falar. O diálogo é o que garante que a escola seja um "lugar" (com signifcado e afeto) e não apenas um "espaço" (físico e frio).
Assim, a Educação, embora não seja a solução única para a violência, permanece sendo o instrumento mais poderoso para a construção de uma sociedade mais tolerante, o lugar onde se cultiva a infraestrutura ética e cognitiva de uma nação. Tratar a mente humana e o convívio social como uma "obra" que exige fundações sólidas para não colapsar diante das crises, pois o indivíduo precisa de bases internas para processar informações e se relacionar sem recorrer à violência, também faz parte das inúmeras ações de combate à violência no ambiente escolar.
A Segurança Pública ou a Economia somente tratam dos sintomas imediatos da violência. No caso da Segurança Pública, sua atuação acontece no pós-fato e interrompe a violência já manifesta, mas não altera a mentalidade de quem a pratica. Já no âmbito da Economia, pode melhorar as condições de vida e, consequentemente, favorecer a redução de crimes patrimoniais motivados pela necessidade. No entanto, a violência doméstica, o bullying, o racismo e o feminicídio ocorrem em todas as classes sociais, provando que o dinheiro não resolve a falha na infraestrutura ética.
Em contrapartida, a Educação atua na raiz do problema: a subjetividade (a forma como cada pessoa sente, pensa e interpreta o mundo) e o convívio social, como único instrumento capaz de reformular o "contrato social" dentro da mente de cada cidadão. Ela não apenas impede o ato violento por medo da lei, mas o torna desnecessário por causa da maturidade emocional e do respeito ao próximo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005.
AQUINO, Julio Groppa. Violência escolar: em busca de causas e alternativas. São Paulo: Cortez, 2011.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. Teoria e Debate, n. 39, 1998.

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

INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES

MARCIA LUCIA TELLES DA SILVA

RESUMO
O artigo aborda a importância da leitura na Educação Infantil e destaca seu papel fundamental na inserção da criança no mundo letrado. O estudo discute a contribuição da leitura para o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual da criança desde a primeira infância. A pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico e fundamenta-se na análise de obras e estudos sobre a leitura na Educação Infantil. O trabalho analisa o papel da escola na formação de leitores competentes e ressalta a necessidade de estratégias que estimulem o interesse e o prazer pela leitura. O artigo afirma que a escola forma leitores competentes por meio da criação de oportunidades de contato com a leitura desde os primeiros anos de vida. O estudo defende o acesso da criança a diversos materiais que favorecem a aproximação com a leitura e a escrita. A pesquisa reconhece a leitura na infância como fator decisivo para o crescimento intelectual e social. O artigo enfatiza a importância de um ambiente educativo que valoriza e incentiva o contato com livros e histórias. Conclui-se que a leitura na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança e amplia a capacidade de compreensão, interação e interpretação do mundo. O estudo afirma que o contato precoce com materiais de leitura favorece a construção do conhecimento e a inclusão no ambiente escolar e social. O artigo conclui que a escola promove o desenvolvimento intelectual e social ao reconhecer a leitura como ferramenta essencial. E promoção de desenvolvimento e do seu crescimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Educação Infantil; Escola; Importância; Leitura.

INTRODUÇÃO

A leitura na educação infantil constitui um hábito fundamental, que deve ser sistematicamente incentivado tanto pela instituição escolar quanto pelos responsáveis legais. O contato precoce com o universo literário contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual, social e cognitivo da criança, promovendo, ainda, a estimulação da criatividade, da empatia e da imaginação. A prática da leitura dirigida à criança transcende o aspecto pedagógico, configurando-se como um gesto de atenção e afeto que fortalece os vínculos interpessoais. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017), “a leitura na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula a imaginação, o pensamento crítico e amplia o repertório cultural.” Além disso, a familiarização com os livros desde os primeiros anos de vida amplia a compreensão do mundo e favorece a formação de sujeitos críticos e conscientes. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância da leitura na formação integral do indivíduo, destacando seu papel no estímulo à curiosidade, no enriquecimento vocabular e no desenvolvimento das competências comunicativas.

Portanto, incentivar o hábito da leitura implica proporcionar experiências diárias diversificadas, que respeitem os interesses e o ritmo da criança, tornando o contato com o livro um elemento prazeroso e fundamental para seu processo de aprendizagem e inserção social. Uma das funções essenciais da escola é formar indivíduos leitores. Para isso, é fundamental que a escola crie oportunidades e ofereça condições para que as crianças desenvolvam o interesse pela leitura. A fim de formar leitores competentes, é necessário garantir o acesso a uma variedade de materiais capazes de estimular esse gosto pela leitura. Além disso, a leitura incentiva as crianças a desenvolverem mais rapidamente as habilidades de escrita, pois ao entrarem em contato com diferentes textos, ampliam seu vocabulário, compreendem a estrutura das palavras e assimilam as normas da linguagem escrita. Esse processo facilita a alfabetização, promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada entre a leitura e a escrita. Dessa forma, o estímulo à leitura na infância não apenas prepara as crianças para o domínio da escrita, mas também fortalece a capacidade de comunicação e expressão,

essenciais para seu desempenho acadêmico e social.

CAPÍTULO I O SURGIMENTO DA ESCRITA
Sistemas de escrita foram criados, reformulados e até mesmo extintos por diferentes povos ao longo da história, e levaram mais de seis mil anos para alcançar o estágio em que se encontram hoje. Antes disso, o ser humano desenvolveu uma vasta variedade de símbolos gráficos e mnemônicos para registrar informações. A arte rupestre revela um rico repertório de símbolos — como figuras antropomórficas, representações da fauna e flora, sol, cometas e desenhos geométricos, entre outros — utilizados para retratar fenômenos comuns do mundo. Além disso, outros recursos mnemônicos, como nós em cordas, marcas em ossos ou paus e tábuas, relacionavam objetos ou eventos à fala (Fischer, 2009). Essas criações humanas, que vão desde símbolos gráficos e mnemônicos até sistemas alfabéticos de escrita, foram elaboradas para comunicar, expressar ideias e narrar fatos. No entanto, para que essa comunicação seja efetiva, é fundamental que tais símbolos sejam lidos e compreendidos. Segundo Fischer, 2006. A leitura é:

"... a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos [sendo que] o leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor" (Mitchell, 1982 citado por Fischer, 2006, p. 11).

No início, os seres humanos pré-históricos utilizavam desenhos nas paredes das cavernas para expressar ideias, desejos e necessidades. Essas representações visuais, como as pinturas rupestres, são consideradas as primeiras formas de comunicação gráfica, funcionando como precursoras da escrita ao permitir o registro de eventos e a troca de informações. Por volta de 3500 a.C., entre os sumérios na Mesopotâmia, surgiu a escrita formal, como a cuneiforme. Essa nova forma de escrita representava sons e ideias de maneira mais elaborada do que as pinturas rupestres, possibilitando um registro mais detalhado. Com a escrita, foi possível documentar informações, organizar o comércio e a administração, além de preservar conhecimentos ao longo do tempo. Ela também facilitou a comunicação entre pessoas distantes e o acesso a informações de épocas anteriores.

A DECODIFICAÇÃO DA ESCRITA
A decodificação da escrita, é um dos processos instigadores e fundamentais no processo de alfabetização, pois consiste na capacidade de transformar sinais gráficos (letras e palavras) em sons e significados. Trata-se da habilidade de reconhecer o sistema alfabético, compreender a relação entre grafemas (letras) e fonemas (sons) e, a partir dessa correspondência, ler palavras e textos de forma compreensível. No início da aprendizagem, a criança passa por etapas importantes, como a identificação das letras, o reconhecimento de seus sons e a formação de sílabas. Esse processo envolve a consciência fonológica — ou seja, a capacidade de perceber e manipular os sons da fala — que é considerada um dos principais preditores do sucesso na alfabetização. Quando a criança compreende que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e que essas unidades podem ser representadas por letras, ela começa a estabelecer as bases da leitura e da escrita.
De acordo com Emília Ferreiro, o processo de aquisição da escrita não ocorre de maneira mecânica, mas sim por meio da construção ativa do conhecimento pela criança. Em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos com Ana Teberosky, demonstrou-se que a criança formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita antes mesmo de dominar plenamente a decodificação convencional. Já na perspectiva fônica, defendida por autores como Magda Soares, a aprendizagem da decodificação exige o ensino sistemático das relações entre letras e sons, favorecendo a automatização da leitura. A consolidação dessa habilidade permite que o leitor avance para níveis mais complexos de compreensão textual, uma vez que a leitura deixa de ser um esforço exclusivo de decifração e passa a envolver interpretação, inferência e análise crítica. Portanto, a decodificação da escrita não deve ser entendida como um fim em si mesma,

mas como etapa essencial para o desenvolvimento da competência leitora. Quando trabalhada de forma planejada e contextualizada, contribui significativamente para a formação de leitores autônomos, críticos e participativos.

AS ESPECIFICIDADES DE APRENDER A LER E APRENDER A ESCREVER

Aprender a ler e aprender a escrever são processos interligados, mas não idênticos. Ambos fazem parte da alfabetização, porém envolvem habilidades cognitivas, linguísticas e motoras distintas. Aprender a ler significa desenvolver a capacidade de decodificar os sinais gráficos, relacionando letras e sons para compreender palavras e textos. A leitura envolve o reconhecimento do sistema alfabético, a consciência fonológica e, posteriormente, a compreensão textual. Segundo Magda Soares, ler não é apenas decifrar códigos, mas atribuir sentido ao que está escrito, articulando conhecimentos linguísticos e experiências de mundo. Já aprender a escrever implica produzir a linguagem por meio de sinais gráficos convencionais. Esse processo exige não apenas o domínio do sistema alfabético, mas também habilidades motoras (coordenação para traçar letras), organização do pensamento e compreensão das normas ortográficas. De acordo com Emília Ferreiro, a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de dominá-la formalmente, passando por diferentes níveis até compreender que a escrita representa os sons da fala. Enquanto a leitura parte do texto para o significado (decodificação e compreensão), a escrita parte do pensamento para o registro gráfico (codificação). A leitura tende a se automatizar mais rapidamente quando há ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas; a escrita, por sua vez, demanda maior planejamento, revisão e domínio das convenções da língua. Portanto, embora sejam processos complementares e desenvolvidos de forma integrada na alfabetização, ler e escrever envolvem caminhos cognitivos diferentes: a leitura centra-se na interpretação do que já está registrado, enquanto a escrita envolve a produção e organização das ideias no papel.

Outra diferença importante está na exigência de controle e monitoramento. A leitura pode ocorrer mesmo quando o leitor ainda não domina totalmente as regras ortográficas, pois o contexto auxilia na compreensão. Já a escrita demanda maior precisão, especialmente em relação à ortografia, segmentação de palavras, pontuação e organização textual. Escrever implica revisar, reescrever e refletir sobre o próprio texto — processo que requer metacognição, isto é, consciência sobre o próprio pensamento. Do ponto de vista pedagógico, é fundamental compreender que a leitura e a escrita se fortalecem mutuamente. A criança que lê com frequência amplia seu repertório linguístico, o que contribui para escrever melhor. Da mesma forma, ao escrever, ela consolida o conhecimento das relações entre sons e letras, reforçando a aprendizagem da leitura. Por isso, práticas educativas eficazes integram atividades de leitura e produção textual desde os primeiros anos da escolarização. Em síntese, aprender a ler está relacionado à capacidade de interpretar e compreender textos já produzidos, enquanto aprender a escrever envolve a produção intencional de mensagens por meio da linguagem escrita. Ambos são processos complementares, complexos e essenciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da participação social da criança.

A CRIANÇA APRENDE PRIMEIRO A LER OU A ESCREVER

A resposta não é totalmente linear, pois leitura e escrita se desenvolvem de forma integrada no processo de alfabetização. No entanto, do ponto de vista do desenvolvimento, a criança costuma demonstrar avanços na leitura antes de consolidar plenamente a escrita convencional. Em geral, a criança demonstra sinais de leitura convencional antes de escrever com autonomia e correção, mas os dois processos caminham juntos e se fortalecem mutuamente. A alfabetização eficaz não separa rigidamente leitura e escrita, mas propõe situações em que a criança leia para escrever e escreva para ler, construindo, de forma integrada, sua competência na linguagem escrita.

CAPÍTULO II LEGISLAÇÃO

A sociedade passou por transformações significativas, com o mundo evoluindo e surgindo pensadores e pesquisadores que questionaram o sistema vigente,

buscando novas concepções e paradigmas. Nesse contexto, o Brasil tem vivenciado diversos processos de redemocratização, acompanhados por intensos debates, fóruns, pesquisas e a criação de políticas públicas voltadas aos direitos das crianças. A LDB e outras legislações recentes relacionadas à infância são resultados diretos da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu uma nova doutrina: a criança como sujeito de direitos. O artigo 227 da CF de 1988 de f ne que:

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à pro f ssionalização, 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 e opressão". (CF, 1988, p.97).

A Constituição do país reconhece a criança como um cidadão em desenvolvimento, detentor de direitos. Dessa forma, o acesso a creches e pré-escolas é garantido como um direito fundamental das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990 - ECA) detalha esses direitos e os princípios que orientam as políticas de atendimento. Além disso, a lei instituiu os Conselhos da Criança e do Adolescente, responsáveis por de f nir diretrizes políticas, e os Conselhos Tutelares, encarregados de garantir o respeito a esses direitos. Entre eles está o direito à educação, que, para as crianças pequenas, inclui o acesso às creches e às pré-escolas. Segundo os princípios legais, éticos, políticos e estéticos, a Educação Infantil, que constitui a primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, abrangendo seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, emocionais, religiosos e sociais, complementando o papel da família e da comunidade (LDB nº 9.394/96, art. 29).
No artigo 22, a LDB reconhece a Educação Infantil como parte fundamental da Educação Básica, cuja f nalidade é desenvolver o educando, garantir a formação comum essencial para o exercício da cidadania e proporcionar os meios para seu avanço no trabalho e em estudos futuros. Essa função da instituição, que visa a introdução das crianças na cultura e a apropriação de conhecimentos básicos, exige não apenas acolhimento, mas também uma compreensão adequada das necessidades e características das crianças pequenas. Historicamente, creches e pré-escolas foram vistas de forma assistencialista, mas, ao longo do tempo, diversas mudanças ocorreram, apoiadas por documentos do MEC, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 05/09. Atualmente, essas instituições desempenham uma função educativa que complementa o trabalho da família e da comunidade em que a criança está inserida, demandando uma integração efetiva entre escola e família para garantir o pleno desenvolvimento infantil. O desenvolvimento integral da criança deve ser necessariamente compartilhado com a família, considerando as formas singulares como, nesse momento da vida, as crianças experimentam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam seus desejos e curiosidades. A Base Nacional Comum (BNC), apresenta os objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil organizados em “campos de experiências”. Essas abordagens visam potencializar as relações das crianças com diversas linguagens e conhecimentos, de forma interdisciplinar. Trata-se de mais um documento que busca superar o modelo assistencialista e escolarizam-te tradicional.

POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA E ESCRITA
A legislação brasileira, por meio da Lei nº 13.696/2018, institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, que reconhece o acesso ao livro, à leitura, à escrita e às bibliotecas como direitos fundamentais para a cidadania e uma vida digna. Complementarmente, a Lei nº 14.407/2022 estabelece a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura como metas prioritárias da educação básica, reforçando a responsabilidade do Estado em assegurar essas competências. Entre os principais aspectos dessa legislação, destacam-se:
Política Nacional de Leitura e Escrita: A Lei nº 13.696/2018 visa garantir o acesso democrático e universal ao livro, à leitura, à escrita e às bibliotecas públicas,

promovendo a inclusão cultural e educacional da população. Direito à leitura: A leitura é reconhecida como um direito essencial para a formação cidadã e o desenvolvimento integral do indivíduo. Universalização do acesso: A política pública busca ampliar o acesso à leitura, estimulando a criação e manutenção de bibliotecas públicas e incentivando ações que promovam o hábito da leitura. Incentivo à leitura: A legislação prevê a implementação de Planos de Livro e Leitura em âmbito estadual e municipal, além de fomentar o mercado editorial e a produção de livros em formatos diversificados. Educação básica: A Lei nº 14.407/2022 reforça o compromisso com a alfabetização completa e o desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura durante toda a educação básica.
Além disso, tramitam projetos de lei que buscam ampliar o acesso à leitura em diferentes contextos, como a proposta de redução de pena por meio da leitura, atualmente em análise no Senado, e iniciativas para garantir livros em formatos acessíveis a pessoas com deficiência visual, como as aprovadas na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Em suma, a legislação brasileira promove o direito à leitura e à escrita, incentivando o acesso ao livro, às bibliotecas e o cultivo do hábito de ler em diversos setores da sociedade.

ATUALIDADE
A legislação educacional brasileira atual trata diretamente do direito à aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica, indicando prazos, metas e orientações pedagógicas para a alfabetização. As principais normas e documentos são os seguintes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996: A LDB é o principal instrumento legal que regula a educação no Brasil. Ela estabelece que a educação básica deve assegurar "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Nesse contexto, a alfabetização — isto é, aprender a ler e escrever — é considerada um direito de todos os estudantes na educação básica e responsabilidade do Estado assegurar esse aprendizado por meio do currículo escolar, avaliação e formação docente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996):

"A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996, art. 2º).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A BNCC é um documento normativo que orienta o que todos os estudantes brasileiros devem aprender em cada etapa da educação básica. Em relação à leitura e escrita, a BNCC estabelece que: Apropriação do sistema de escrita alfabética deve ser foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com desenvolvimento simultâneo de habilidades de leitura, produção de textos e compreensão das normas do sistema escrito. As crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental — ou seja, capazes de ler e escrever com compreensão e exposição de ideias simples. Essa definição visa garantir que todas as crianças tenham o direito de aprender a ler e escrever de forma consolidada o mais cedo possível, proporcionando continuidade ao aprendizado nas séries seguintes. a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece:

"Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita." (BRASIL, 2017, p. 59).

Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765/2019): Esse decreto institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que orienta a ação do poder público para garantir que a alfabetização aconteça dentro da idade certa, com base em evidências científicas e práticas pedagógicas eficazes. A PNA integra direcionamentos curriculares e metas para diminuir a evasão escolar e o analfabetismo funcional. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Mais recentemente, o Ministério da Educação lançou iniciativas como o Com-

promisso Nacional Criança Alfabetizada, com metas progressivas de alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, reforçando que o aprendizado da leitura e da escrita é uma prioridade nacional, apoiado por ações de gestão, formação docente e avaliação. Resumindo:
A LDB garante o direito à educação e à alfabetização; A BNCC define metas curriculares concretas para que as crianças aprendam a ler e escrever até o 2º ano do Ensino Fundamental; A Política Nacional de Alfabetização e compromissos governamentais reforçam a necessidade de práticas pedagógicas eficazes para que esse direito seja efetivado.

CAPÍTULO lll A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

A leitura na primeira infância constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo amplamente discutida por teóricos da educação e da psicologia do desenvolvimento. Desde os primeiros anos de vida, o contato com livros, histórias e diferentes gêneros textuais contribui para a formação de competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação social, sendo a linguagem um dos principais instrumentos mediadores desse processo. Nesse contexto, a leitura compartilhada entre adultos e crianças favorece a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento do pensamento simbólico e a construção de significados. Ao ouvir histórias e participar de momentos de leitura, a criança internaliza conhecimentos culturais e amplia sua compreensão de mundo.
Piaget (1976) também destaca que, no estágio pré-operatório, a criança desenvolve a função simbólica, essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. O contato precoce com livros estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade de representação, elementos fundamentais para o desenvolvimento intelectual. A leitura, nesse sentido, não se restringe à decodificação de palavras, mas envolve a construção ativa de sentidos. Para Emília Ferreiro (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ingressar no ensino formal. Ao interagir com diferentes portadores de texto, ela compreende que a escrita possui função social e comunicativa. Assim, oferecer acesso a variados materiais de leitura na Educação Infantil contribui para que a criança se aproprie gradativamente do sistema de escrita de maneira significativa.
Além dos aspectos cognitivos, a leitura também desempenha papel importante no desenvolvimento socioemocional. Segundo Abramovich (1997), ouvir e vivenciar histórias permite que a criança compreenda sentimentos, enfrente medos e desenvolva empatia, favorecendo a formação de sua identidade. A literatura infantil, portanto, atua como instrumento de humanização e formação crítica. Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que o incentivo à leitura desde a primeira infância é indispensável para a formação de leitores competentes. Ao proporcionar experiências leitoras prazerosas e significativas, a escola e a família contribuem para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua autonomia, capacidade de interpretação e participação ativa na sociedade

INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A relação da criança com a leitura pode e deve começar ainda durante a gestação. Estudos indicam que o contato com a voz da mãe, por meio da leitura em voz alta, contribui para o desenvolvimento emocional e cognitivo do bebê, criando um vínculo afetivo importante. Esse hábito inicial prepara o terreno para a aceitação da leitura após o nascimento. Os pais desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são os primeiros modelos de comportamento para a criança. Quando os pais leem para o bebê ou mesmo conversam sobre histórias e livros, estão não apenas transmitindo conhecimento, mas também fortalecendo o vínculo afetivo e oferecendo segurança para a criança se sentir estimulada a explorar o universo das palavras. Portanto, incentivar a leitura desde a concepção é investir no desenvolvimento integral da criança, promovendo um ambiente rico em estímulos que favorecem o aprendizado e o prazer pela leitura. Souza e Lima (2020) destacam que “a prática da leitura na infância potencializa habilidades cognitivas e sociais, além de fortalecer vínculos afetivos entre crianças e adultos
Na escola, a introdução dos livros na

rotina dos bebês e das crianças, assim que adentram a instituição e deve ocorrer de forma natural, sem impor a leitura como uma obrigação. O estímulo à leitura deve ser iniciado muito antes do processo formal de alfabetização, pois, como já foi demonstrado, a leitura traz diversos benefícios que contribuem para o desenvolvimento da criança e aumentam sua motivação para aprender a ler e escrever. Segundo Vygotsky (1998), "a interação social mediada pela linguagem é essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo da criança." Para crianças entre seis meses e dois anos, os livros funcionam como instrumentos para despertar a curiosidade. Nessa fase, é recomendada a utilização de materiais que contenham gravuras coloridas, fantoches e folhas resistentes, facilitando a interação e o interesse dos pequenos. Entre os dois e três anos, a leitura deve focar em histórias lúdicas e educativas que estimulem a imaginação e a compreensão inicial do mundo ao redor. Já para crianças de três a seis anos, é importante oferecer leituras que estejam contextualizadas com a rotina da criança, além de contos de fantasia que ampliem seu universo de experiências.

ESTIMULAÇÃO

O papel dos pais e da escola é fundamental no incentivo à leitura na infância, embora esse processo possa apresentar desafios. A seguir, algumas estratégias eficazes para promover o interesse das crianças pela leitura:

Escolha histórias que despertem interesse: Com o tempo, é possível identificar quais narrativas atraem mais a atenção da criança. Por isso, é essencial conhecer suas preferências e selecionar livros que sejam capazes de prender seu interesse. Além disso, permitir que a criança participe da leitura, compartilhando o momento e promovendo conversas sobre o conteúdo, torna a experiência mais enriquecedora e envolvente.

Incentivar o hábito da leitura por meio do exemplo: Uma das maneiras mais eficazes de estimular o gosto pela leitura é através do exemplo dos adultos. Quando pais, professores e cuidadores demonstram interesse por livros e dedicam momentos diários à leitura, as crianças tendem a imitar esse comportamento. Ler em voz alta, compartilhar histórias e criar um ambiente rico em materiais de leitura contribuem para formar leitores apaixonados desde cedo.

Criar um ambiente acolhedor e acessível para os livros: É fundamental que o espaço onde a criança vive e aprende seja convidativo à leitura. Ter um cantinho da leitura com livros acessíveis, organizados de forma atrativa e próximos à criança facilita o contato diário com os materiais. Além disso, o ambiente deve ser tranquilo e confortável, promovendo momentos de concentração e prazer durante a leitura.

Utilizar recursos variados para estimular o interesse: Além dos livros tradicionais, é importante diversificar os recursos de leitura para manter o interesse das crianças. Contar histórias com fantoches, utilizar livros com texturas, sons e imagens interativas, além de músicas e vídeos educativos, são formas de enriquecer a experiência e favorecer o desenvolvimento da linguagem e da imaginação.

Estimular a interação e a imaginação: A leitura na educação infantil deve ir além da simples decodificação de palavras. É fundamental que a criança possa interagir com o texto, fazer perguntas, criar histórias e relacionar o conteúdo com sua própria vida. Essa postura ativa diante da leitura promove o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de comunicação.

BENEFÍCIOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura na educação infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo não apenas para o seu crescimento cognitivo, mas também para a formação social e emocional. Ao proporcionar acesso a diferentes narrativas, a leitura amplia o repertório de conhecimentos da criança, permitindo que ela compreenda o mundo ao seu redor, as relações interpessoais e até aspectos de sua própria identidade. Esse processo contribui para a construção do senso crítico, uma vez que a criança passa a refletir sobre valores éticos e morais apresentados nas histórias. Além disso, o contato com o universo lúdico dos livros estimula significativamente a criatividade infantil. Histórias que envolvem personagens fantásticos, como dragões, princesas e

mundos imaginários, promovem o desenvolvimento da imaginação, essencial para o pensamento flexível e a inovação. A possibilidade de "viajar" para esses cenários sem a necessidade de recursos tecnológicos ou brinquedos caros torna a leitura uma ferramenta acessível e poderosa para o estímulo criativo. Segundo Meireles, 1984:

A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. "A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição." (MEIRELES, 1984, p. 32)

Outro aspecto relevante é a promoção de vínculos afetivos durante a leitura compartilhada. O momento em que um adulto lê para a criança cria uma conexão emocional que vai além da simples transmissão de conhecimento. A criança, ao observar a entonação, as expressões e as pausas do leitor, desenvolve sentimentos de segurança e afeto, construindo um ambiente emocional positivo. Essas experiências favorecem a criação de memórias afetivas duradouras, fortalecendo o vínculo entre família e criança. No que tange à alfabetização e ao letramento, a leitura infantil é uma estratégia fundamental. Os livros costumam apresentar vocabulários e expressões que ampliam o repertório linguístico da criança, muitas vezes extrapolando o contexto cotidiano. Esse contato com novas palavras e estruturas favorece o desenvolvimento da linguagem oral e o reconhecimento da linguagem escrita, elementos essenciais para a aquisição da alfabetização. Desse modo, a leitura funciona como um estímulo precoce que prepara a criança para os processos educacionais posteriores. Ademais, as histórias infantis têm papel central na formação de opinião e no desenvolvimento do pensamento crítico. Através de situações e dilemas apresentados de forma lúdica, as crianças são levadas a refletir sobre comportamentos, emoções e valores sociais, mesmo que não tenham vivenciado diretamente tais experiências. Isso contribui para a construção de uma consciência ética e social desde a primeira infância. Segundo Fonseca, 2012:

Quando um professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos leitores e a compartilhar práticas sociais de leitura. Muitas vezes os professores pensam que as crianças só aprendem a ler se realizarem atividades que envolvam as letras. Com certeza, há momentos em que devemos propor atividades de leitura que permitam às crianças refletirem sobre o sistema de escrita, mas só isso não é suficiente! Temos de promover a entrada dos diversos textos na escola para que as crianças aprendam as competências necessárias para a leitura na vida cotidiana. (FONSECA, 2012, p.29)

A prática regular da leitura também impacta positivamente a capacidade de concentração das crianças. Embora seja comum que as primeiras interações com os livros gerem inquietação e dispersão, o hábito constante ajuda a desenvolver a atenção e a paciência. Com o tempo, as crianças aprendem a dedicar períodos mais longos à atividade, habilidades essenciais para seu desempenho acadêmico e social. além de inúmeras contribuições, A leitura também favorece o desenvolvimento emocional. Ao se identificar com personagens e situações, a criança aprende a reconhecer sentimentos, lidar com frustrações e compreender diferentes perspectivas.
Esse processo fortalece a empatia e as habilidades socioemocionais. Do ponto de vista escolar, crianças que têm contato precoce com livros tendem a apresentar maior facilidade na alfabetização, melhor desempenho em compreensão textual e maior autonomia nos estudos. Como destaca Magda Soares, a inserção da criança em práticas sociais de leitura desde cedo é fundamental para que ela compreenda a função social da escrita. Portanto, incentivar a leitura desde pequeno não significa apenas preparar para a escola, mas contribuir para a formação integral da criança, promovendo desenvolvimento cognitivo, emocional e social de maneira significativa e duradoura.

CONCLUSÃO

A Educação Infantil tem avançado signi f-cativamente, respaldada pela legislação nacional que fortalece esse segmento. Esse progresso nos leva a re fetir sobre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral da crian-ça, promovendo sua inserção em um mundo moderno e letrado. Por fm, a leitura infantil promove a ampliação do entendimento sobre diversidade cultural e social, incentivando a empatia. Ao se deparar com diferentes pontos de vista e realidades, a criança aprende a se colo-car no lugar do outro, fortalecendo sua capacidade de compreender e respeitar as diferenças.

Além disso, a identi fcação com persona-gens que enfrentam desa fos similares aos seus contribui para o autoconheci-mento e o desenvolvimento emocional, ajudando a criança a lidar com suas pró-prias emoções e a fortalecer sua autoes-tima. A leitura vai muito além da simples aquisição de conhecimento; ela é uma experiência capaz de transportar o leitor para universos diversos, oferecendo um alívio momentâneo da rotina e um refú-gio contra as pressões do dia a dia. Ao nos envolvermos com uma boa história, nossa mente se abre para a criação de imagens, personagens e cenários, esti-mulando a imaginação e a criatividade. Além disso, a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da empatia. Ao vivenciar as emoções e os desa fos dos personagens, somos con-vidados a compreender melhor as dife-rentes perspectivas e sentimentos das pessoas ao nosso redor.

Essa capacidade de se colocar no lu-gar do outro é essencial para fortalecer relações interpessoais e fomentar um senso de comunidade e solidariedade. Por fm, a leitura é uma fonte contínua de aprendizado. Ela amplia nosso conhe-cimento, enriquece nosso vocabulário e aprimora nossas habilidades de comu-nicação, contribuindo signi fcativamente para o desenvolvimento pessoal e social. Conclui-se que incentivar a leitura desde a primeira infância é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O contato precoce com livros favorece a ampliação do vocabulário, o desenvolvi-mento da imaginação, o fortalecimento das habilidades socioemocionais e a construção de vínculos afetivos signi fca-tivos. Além disso, contribui diretamente para o sucesso no processo de alfabeti-zação, preparando a criança para com-preender e utilizar a linguagem escrita de forma autônoma e crítica. Dessa forma, promover experiências de leitura desde cedo não é apenas uma prática pedagó-gica, mas um investimento essencial na formação cognitiva, emocional e social da criança.

REFERENCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gos-tosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Sci-pione, 1997. Acesso em: 03/01/2026.

BIOFAO, I. O poder da Literatura. 2025. Disponível em: <https://institutobiofao.org.br/blog/o-poder-da-literatura/?-gad_source=ompaignid=21868910788&-gbraid=0AAAADLWczecVxBC2XGyFDL9DZptoyKR2&gclid=CjwKCA-jwwNbEBhBpEiwAFYLtGNrWNYkK4jz-TDVJbAu9A1V W39u0eeqOMQlrEFAvYEp-mI0PYYL26WhoCb0wQAvD_BwE>. Acesso em: 06/12/ 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constitui-ção da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado,1998. Acesso em: 08/12/2025.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 27 de agosto de 2018. Institui a Política Nacional de Leitu-ra e Escrita. Diário O fcial da União, Brasí-lia, 2018. Acesso em: 27/09/2025.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 15 de junho de 2022. Altera dispositivos da Lei de Dire-trizes e Bases da Educação Nacional – LDB para assegurar alfabetização plena e capacitação gradual para leitura. Diário O fcial da União, Brasília, 2022. Acesso em: 28/01/2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Na-cional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basena-cionalcomum.mec.gov.br/.> Acesso em: 08/12/2025.

MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Edu-cação, nº 9394/96. Brasília;1996. Acesso em: 13/11/2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricu-lar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basena-

cionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17/01/2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17/01/2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16/11/2025.

BRANDÃO, J. G. Leitura e formação do leitor na infância. São Paulo: Editora X, 2011. Acesso em:22/12/2025.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2009. Acesso em: 13/02/2026.

CARDOSO, M. L. A importância da leitura na Educação Infantil. Revista Educação e Cultura, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2019. Acesso em: 26/11/2025.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. Acesso em: 15/12/2025.

COSTA, C. B., COSTA, J. E., MIGUEL, E. A., SILVA, C. P., SILVA, F. C., & QUEIROZ, C. R. (2016). A importância da leitura na educação infantil. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_importancia_da_leitura_na_ed._infantil.pdf> Acesso em: 05/12/2025.

CRAIDY, C. (org.) Educação Infantil Para que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Acesso em: 01/11/2025.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 1990. Acesso em: 12/01/2026.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1999. Acesso em: 28/01/2026.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. Acesso em 21/01/2026.

FISCHER, S. R. (2006). História da leitura. São Paulo: Editora UNESP. Acesso em: 15/02/2026.

FONSECA, E. Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção Interações). Acesso em: 20/11/2025.

FONSECA, L. R. O papel da leitura no desenvolvimento cognitivo infantil. Revista Pedagogia Hoje, v. 8, n. 1, p. 22-35, 2012. Acesso em: 22/11/2025.

GINEAD. (2021). Entenda a importância da leitura na educação infantil. Disponível em: < https://www.ginead.com.br/blog/entenda-a-importancia-da-leitura-na-educacaoinfantil?utm_source=google&utm_medium=&utm_campaign=21517081582&utm_c ont ent=&utm_term=&gad_source=1&gad_campaignid=21513242096&gbraid=0AAAAA D3JbPDe7DzoISHRXC51TScgSsVV5&gclid=CjwK> Acesso em: 08/02/2026.

MARTINS, L. M., CARVALHO, B., DANGIÓ, M. C. (2018). O processo de alfabetização: da pré-história Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sNtXNMtyt4MvF7hW8zKTR4c/?format=pdf> Acesso em: 08/12/2025.

MENDES, M. (2020). História da Escrita. EDUCA BRASIL. Disponível em <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/historia-da-escrita> Acesso em: 23/12/2025,

MEIRELES, C. (1984). Problemas da literatura infantil– 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Acesso em: 19/02/2026.

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Acesso em: 04/02/2026.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. Acesso em: 16/01/2026.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2017. Acesso em:17/01/2026.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. Acesso em: 17/01/2026.

SOUSA, M. J; LIMA, A. P. A importância da leitura na infância para o desenvolvimento cognitivo. Revista Educação Infantil, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2020. Acesso em: 28/11/2025,

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Acesso em: 29/11/2025.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Acesso em: 13/01/2026.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Acesso em: 14/01/2026.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003. Acesso em: 09/12/2025.

O DIREITO DE APRENDER ARTE: PARTICIPAÇÃO, EXPRESSÃO E INCLUSÃO NA DIVERSIDADE ESCOLAR

MARCOS VINICIUS TAVARES CORREIA

RESUMO
O presente artigo analisa o direito de aprender Arte como um componente fundamental da educação integral, destacando suas dimensões inclusiva, equitativa e formativa no cenário educacional brasileiro. A fundamentação teórica parte da premissa de que o ensino artístico ocupa um papel central no desenvolvimento humano, transcendendo o mero aprendizado técnico para oferecer oportunidades reais de expressão, criatividade, pensamento crítico e interação social. Conforme aponta Peters (2011), a educação artística é um motor de formação integral, promovendo a capacidade de o sujeito interagir socialmente de forma crítica e sensível. Sob uma abordagem qualitativa de caráter teórico e baseada em revisão de literatura, o estudo examina a evolução histórica da disciplina de arte bem como o impacto das políticas públicas quanto a garantia desse direito. A análise se orienta a partir do pensamento de Freire (1996), ao defender que o direito de aprender Arte não se restringe ao acesso físico às salas de aula, mas exige a garantia de participação efetiva e a valorização da diversidade cultural, respeitando as origens e capacidades do aluno. Todavia, a pesquisa identifica um hiato entre a teoria e a prática: embora currículos estaduais e municipais preguem a equidade e múltiplos caminhos pedagógicos, práticas tradicionais ainda persistem. Tais métodos acabam por excluir alunos com deficiências cognitivas, físicas, sensoriais ou aqueles em situação de vulnerabilidade social e econômica, de acordo com Quadros e Cruz (2011). Essa exclusão é evidenciada não apenas pela ausência de recursos materiais, mas, sobretudo, pela ausência de metodologias que contemplem múltiplas linguagens artísticas e promovam uma participação equitativa. Diante desse cenário, o artigo questiona como assegurar que todos os estudantes, independentemente de seus contextos, desenvolvam competências artísticas de forma inclusiva. A resposta passa pelo reconhecimento das capacidades individuais e pela promoção da equidade, conceito reforçado por Dias (2018), que define a educação artística inclusiva como o reconhecimento das potências singulares de cada aluno. O texto discute, ainda, o papel das tecnologias digitais e das estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade como ferramentas para romper barreiras de aprendizagem. Conclui-se, por fim, que a efetivação do direito de aprender Arte é um imperativo para a construção de escolas democráticas e socialmente justas. Ao fomentar a empatia, a imaginação e a crítica, a área da Arte fortalece os processos educativos e consolida a escola como um espaço de participação cultural plena e respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Arte; Direito à aprendizagem; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Educação integral.

INTRODUÇÃO

A educação, em uma concepção profunda e significativa, transcende a mera transferência de conteúdos técnicos ou a preparação para as demandas pragmáticas do mercado de trabalho. No que se refere a formação humana, situa-se a necessidade de cultivar a subjetividade, a alteridade e a capacidade crítica. Nesse cenário, o ensino da arte emerge não como um apêndice curricular, mas como um eixo estruturante fundamental para uma educação humanizada, capaz de reconectar o sujeito com sua sensibilidade e com o mundo que o cerca.

A experiência artística oferece um modo único de conhecer e habitar a realidade. Diferente do pensamento lógico-formal, a arte opera na esfera do simbólico e do sensível. Ao engajar-se com o fazer artístico, o educando é convidado a explorar sua própria interioridade, traduzindo afetos e percepções em formas, sons e movimentos. Esse processo não é meramente expressivo; é um exercício de autoconhecimento que permite ao indivíduo reconhecer-se como produtor de cultura e sujeito de sua própria história. O ensino da arte ocupa um papel central no desenvolvimento integral, compreendendo todas as dimensões, do ser humano, oferecendo muito mais do que o aprendizado técnico. Isso ocorre porque

a arte atua como um catalisador da expressão pessoal e do pensamento crítico, promovendo o florescimento da criatividade e da troca social.

No contexto educacional, ao integrar a arte ao cotidiano escolar, potencializamos a formação integral do estudante, permitindo que ele se reconheça como um sujeito, sobretudo, sensível, capaz de criar e intervir conscientemente na sociedade.

Contudo, o direito de aprender arte vai além da mera presença em sala ou do cumprimento de metas horárias, é necessário além de tudo, qualidade e significância ao processo artístico e a fim de que esse direito se torne de fato efetivo, é indispensável assegurar uma participação autêntica, em que a fala individual e a pluralidade cultural sejam o centro do processo. Isso implica incluir cada estudante de forma genuína, garantindo que suas condições físicas ou contextos sociais não se tornem obstáculos ao seu desenvolvimento estético.

Na educação brasileira, os currículos estaduais e municipais já sinalizam essa urgência por percursos diversos e metodologias plurais. A ideia é que o ensino proporcione diferentes condições que tornem possível a todos os educandos o alcance dos mesmos objetivos, promovendo a equidade. Contudo, na prática, ainda observamos que muitos modelos pedagógicos tradicionais falham ao tentar acolher essa pluralidade. Essas abordagens acabam limitando o aprendizado de alunos com dificuldades cognitivas, deficiências físicas, surdez ou cegueira, além de desconsiderar as vivências daqueles que vêm de contextos tanto social quanto econômicos mais vulneráveis.

Neste sentido, a exclusão persistente no ensino da arte não se limita à carência de recursos materiais; ela reflete, sobretudo, a urgência de metodologias que articulem uma participação equânime e valorizem a pluralidade das linguagens estéticas. Embora a disciplina seja o alicerce para a imaginação e a alteridade, o ingresso formal à escola não assegura, por si só, a fruição de suas potencialidades. Estudantes, com suas trajetórias singulares, enfrentam barreiras que demandam uma pedagogia mais empática e atenta às diferenças subjetivas.

Nesse contexto, torna-se imperativo investigar formas de garantir que cada aluno atue como protagonista de seu ensino-aprendizagem de maneira justa. A construção de um ensino de arte de qualidade inclusivo reside no reconhecimento das potências individuais, convertendo a igualdade de oportunidades em prática efetiva. Refletir sobre o ensino sob este prisma é vital para que docentes e gestores transformem as escolas em territórios democráticos e criativos. Este trabalho propõe, portanto, uma análise sobre como a educação artística pode materializar o direito efetivo de aprender. Ao discutir estratégias que prestigiem a livre expressão, busca-se fomentar ambientes que não apenas respeitem as diferenças, mas as ressignifquem como vetores de crescimento humano para todos os educandos.

O DIREITO DE APRENDER ARTE: CONCEITO E ABRANGÊNCIA

O conceito de direitos de aprendizagem ganha vida quando asseguramos que o conhecimento não apenas chegue ao estudante, mas seja genuinamente apropriado por ele. Sob esse olhar, a escola deixa de ser um local de transmissão para se tornar um espaço de acolhimento, onde crianças e jovens são convidados a investigar, resolver problemas e tecer novos saberes.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) nos recorda que educar é, em última análise, um ato de justiça e solidariedade, essencial para que o aluno se perceba como sujeito crítico na sociedade. No ensino de Arte, essa premissa vai além da grade horária: trata-se de garantir um encontro real com o fazer artístico. É permitir que o estudante sinta as linguagens, dê voz às suas percepções e conquiste autonomia criativa.

Como aponta Peters (2011), essa vivência toca as dimensões sensíveis e sociais, cuidando da formação integral do ser humano. Outro ponto vital é o despertar de uma leitura sensível do mundo. O Currículo da Cidade (2019) reforça que a Arte ensina a ler os sinais da cultura — sons, imagens e gestos. Assim, aprender arte não é apenas entender uma obra, mas desenvolver a sensibilidade necessária para interpretar criticamente a vida. O professor, nesse cenário, atua como um mediador afetuoso entre o aluno e o vasto repertório cultural da humanidade, incentivando a análise e a criação.

O Currículo Paulista (2026), por sua vez, endossa essa visão ao mostrar que a Arte abre caminhos para o diálogo intercultural e o respeito às diferenças ao passo em que, ao mergulhar em diversas manifestações, o estudante amplia seus horizontes e reconhece a humanidade no outro. A prática artística, portanto, deixa de ser um treino técnico para se tornar uma experiência social viva, onde o aluno é o protagonista da sua própria expressão que, por meio de mostras e intervenções – estratégias potentes –potencializa e materializa sua participação no processo artístico e consequentemente, no mundo, Isso reforça a ideia de que a arte na escola não se fecha em conteúdos rígidos; ela ajuda o estudante a compreender sua identidade e história ao permitir ao aluno re fita sobre sua própria realidade, construindo sentidos e pertencimento, como bem destacado por Dias (2018).

Apesar de toda importância da arte para o desenvolvimento humano hoje, historicamente, a Arte no Brasil nem sempre teve essa liberdade. Durante o século XX, o ensino era marcado pela repetição e pela técnica fria, bem distante da formação crítica e sensível que buscamos construir hoje. Muitas vezes, esse tipo de ensino também re fetia desigualdades sociais, pois o acesso a determinadas práticas artísticas estava restrito a determinados grupos sociais (CUNHA, 2015).

Ao longo do tempo, os conteúdos relacionados à Arte também sofreram mudanças. Em determinados períodos, disciplinas como desenho geométrico, artes plásticas, música e trabalhos manuais compunham o currículo escolar de maneira fragmentada.

A Lei nº 5.692, de 1971 – um importante marco – tornou obrigatória a presença da Educação Artística nos currículos escolares. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolida a Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes e estabelecendo a presença das linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro no currículo escolar.

A partir desse marco legal, o ensino de Arte passou a ser entendida de forma mais ampla, de modo a valorizar não apenas a aprendizagem técnica, mas também processos criativos, expressivos e culturais.

Nos últimos anos, a articulação entre políticas públicas e programas educacionais tem buscado revitalizar o desenvolvimento da Arte na rotina escolar, democratizando o acesso expressão e vivências culturais. Iniciativas voltadas à formação docente, aliadas a estratégias de inclusão digital, têm sido fundamentais para conectar o ensino artístico às raízes das manifestações locais e às linguagens tecnológicas contemporâneas (PIMENTA; ANASTÁCIO, 2017).

Tais avanços revelam que a educação artística apresenta potencial para gerar inclusão, participação social e autonomia criativa. Contudo, concretizar o direito de aprender Arte demanda um esforço que transcende a mera inclusão da disciplina no currículo. Torna-se imprescindível olhar para as necessidades da escola, a sensibilidade das metodologias adotadas e as oportunidades efetivas que garantam ao estudante o protagonismo em sua própria jornada artística.

Pesquisas na área da educação inclusiva apontam que práticas pedagógicas tradicionais nem sempre conseguem contemplar toda a diversidade presente nas salas de aula. Isso porque, estudantes que apresentam diferentes formas de aprender, devido a determinadas de fciências ou até, por serem provenientes de contextos socioeconômicos diversos podem enfrentar di fculdades de participação quando as atividades artísticas são propostas de maneira pouco acessível ou centradas em modelos únicos de expressão (QUADROS; CRUZ, 2011; SKLIAR, 2010). Assim, a exclusão no ensino de Arte pode acontecer, não apenas pela ausência de recursos que se relacionem a materiais, mas também pela falta de estratégias pedagógicas que visem a valorização das múltiplas formas de participação e expressão.

Diante desse horizonte, um dos desa fos da educação artística contemporânea está em transpor o direito de aprender Arte da norma jurídica para a vivência pulsante de cada estudante. Tal movimento exige o desenho de práticas pedagógicas sensíveis, que acolham a pluralidade de corpos, trajetórias, ritmos de aprendizagem e os territórios culturais que habitam a escola. A celebração da autoria individual, da voz cultural e do engajamento coletivo torna-se o ali-

cerce para que o ensino de Arte fecunde processos educativos genuinamente inclusivos e democráticos (DIAS, 2018; PIMENTA; ANASTÁCIO, 2017). Refetir sobre o direito de aprender Arte, portanto, convoca-nos a compreender a experiência estética como dimensão intrínseca e vital da formação humana se considerarmos que, mais do que espaço de experimentação estética, a Arte constitui um campo de expressão humana, de diálogo cultural, de produção de sentidos e construção de pensamento crítico. Assim, discutir a educação artística sob essa perspectiva contribui para a formação de profssionais da educação como professores e gestores além de políticas educacionais comprometidas com escolas mais inclusivas, criativas e socialmente justas. Assim, fca aqui uma questão para análise: de que maneira o ensino de Arte pode efetivar o direito de aprendizagem de forma inclusiva e equitativa no contexto educacional brasileiro? Tal refexão envolve o estudo relacionado aos avanços históricos, às políticas públicas e às práticas pedagógicas que visam a valorização da participação, a diversidade cultural e a criatividade, reafrmando a Arte como direito de todos e como elemento essencial e fundamental para que aconteça de fato, um desenvolvimento humano integral.

INCLUSÃO E EQUIDADE NO ENSINO DE ARTE

Falar de inclusão no ensino de Arte exige, antes de tudo, um deslocamento do olhar. Frequentemente, a escola compreende a inclusão como um protocolo de adaptações técnicas — braille, libras ou rampas — que, embora fundamentais, não esgotam a dimensão do direito ao sensível. A verdadeira questão que permeia o ensino da arte ao educador contemporâneo é: como garantir que a vivência artística e estética deixe de ser um privilégio de corpos e mentes "padrão" e se torne um alicerce da formação integral de todo e qualquer sujeito?

Sob essa perspectiva, a arte na escola funciona como um campo que resiste e vai contra a homogeneização. Isso porque, quando abrimos espaço para que um educando com defciência ou em situação de vulnerabilidade se expresse, não estamos apenas cumprindo uma meta curricular, mas legitimando uma forma única de habitar o mundo onde o erro e o limite deixam de ser obstáculos para se tornarem matéria-prima da criação pois se a arte é, por natureza, o campo da liberdade, ela não pode aceitar currículos engessados que esperam resultados idênticos de trajetórias singulares.

O nó desta questão reside então, de forma direta na mediação docente: O professor de arte não é apenas um instrutor de técnicas, mas um arquiteto de ambientes de pertencimento. Isso signifca que a equidade só se materializa quando o planejamento reconhece que cada aluno acessa o simbólico por vias distintas, por exemplo: Um aluno cego não "vê" uma cor, mas pode sentir sua temperatura ou peso através de texturas e sons; um aluno autista pode não compartilhar do mesmo ritmo social, mas pode encontrar na harmonia visual uma organização interna poderosa. É nessa ressignifcação dos sentidos que a inclusão deixa de ser um anexo e passa a ser a essência do fazer artístico.

No cenário da educação inclusiva em São Paulo, os currículos paulistas (Estado e Município) estabelecem a equidade como um compromisso ético central. O desafo vai além do acesso: exige práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade do estudante com defciência e garantam a acessibilidade curricular, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015):

> “No caso da Educação Especial, o desafo da equidade requer o compromisso com os estudantes com defciência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Defciência (Lei nº 13.146/2015)” (CURRÍCULO PAULISTA, 2026)

Para que o ensino seja realmente inclusivo, é preciso romper com a ideia de tarefas padronizadas, que ignoram os diferentes ritmos de aprendizagem. Como aponta o Currículo da Cidade (2019), o foco deve estar na diversifcação de estratégias e na criação de múltiplos caminhos que permitam a todos atingir o mesmo objetivo educacional.

Nessa perspectiva, a Arte se torna um campo fértil para a inclusão, mas exige

estratégias que acolham desde alunos com deficiências e transtornos do espectro autista até aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
Quadros e Cruz (2011) reforçam que a participação só se torna efetiva quando há recursos adequados — como intérpretes de Libras e tecnologias assistivas — que permitam ao aluno se apropriar do conhecimento artístico e desenvolver suas competências socioemocionais afinal, conforme também afirma (PETERS, 2011), incluir na Arte não é apenas garantir a presença física em sala, mas construir condições para uma interação significativa. Isso demanda um olhar sensível sobre o currículo e as metodologias, respeitando a diversidade de estilos de aprendizagem uma vez que, de acordo com Skliar (2010), ignorar essas dimensões é uma forma de exclusão velada, mesmo que o aluno esteja dentro da escola.
Compreende-se aqui que, equidade, portanto, não é oferecer o mesmo para todos, mas adaptar o ensino às particularidades de cada um (DIAS, 2018).
No ensino da Arte, isso inclui considerar as barreiras socioculturais. Alunos vindos de contextos vulneráveis muitas vezes enfrentam a falta de repertório ou de materiais; nesses casos, cabe ao professor mediar e equilibrar essas oportunidades, valorizando a cultura que o estudante já traz consigo (PETERS, 2011).
Para efetivar esse processo, o planejamento deve ser intencional. Alunos surdos, por exemplo, necessitam de um ambiente bilíngue onde a Libras e o português caminhem juntos, permitindo a compreensão de conceitos complexos (QUADROS & CRUZ, 2011).
Já para alunos com deficiência visual, o acesso à Arte ocorre pelo toque, pela tridimensionalidade e pela audiodescrição, que traduzem cores e formas em sensações táteis e sonoras (DIAS, 2018).
No caso de estudantes com autismo, rotinas estruturadas e apoios visuais são fundamentais para o engajamento criativo.
Alunos de contextos socioeconômicos vulneráveis podem não ter acesso a materiais, experiências culturais ou vivências artísticas fora da escola. Nesse caso, o papel da escola é proporcionar experiências que minimizem essas desigualdades, oferecendo materiais, oficinas, visitas virtuais a museus, exposições e atividades que conectem a Arte com a realidade do estudante (PETERS, 2011) ou seja, as práticas inclusivas na área não se encerram em ajustes isolados; elas compõem um mosaico de ações que entrelaçam recursos metodológicos, tecnológicos e humanos, visando garantir que o acesso à fruição e à criação artística seja, de fato, um horizonte aberto a todos os estudantes considerando que, ao celebrar as diversidades culturais, corpóreas e cognitivas, o professor converte a sala de aula em um território democrático de pertencimento, onde cada voz enriquece o coletivo com sua visão única de mundo e a adoção dessas estratégias assegura que o direito de aprender Arte transcenda a formalidade e pulse como uma realidade viva, nutrindo a expressão, a criatividade e o florescer integral do ser.
Por fim, Skliar (2010) reforça que a inclusão autêntica na Arte é o alicerce para formar sujeitos críticos, sensíveis e socialmente engajados, em uma educação que não apenas aceita, mas honra as diferenças e essa, depende de metodologias que saiam do comum. Projetos colaborativos e o uso de recursos digitais — como sugere Moran (2013) — ampliam o acesso e tornam a criação artística mais interativa e significativa fazendo da equidade no ensino da Arte, em última análise, um exercício contínuo de atenção às diversidades socioculturais e individuais ao criar um ambiente que incentiva a cooperação e a expressão em múltiplas linguagens, transformamos a sala de aula em um espaço democrático o que, Segundo Skliar (2010), forma sujeitos críticos e conscientes de suas potencialidades, garantindo o direito de aprender Arte na prática e para isso, não basta que o aluno esteja na sala de aula; ele precisa ser afetado pela experiência e, da mesma forma, afetar o grupo com sua presença desestabilizando, por meio da arte inclusiva, a ideia de "normalidade".

PARTICIPAÇÃO E EXPRESSÃO COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS

O direito à arte não deve ser encarado apenas como um acesso ao lazer ou à técnica, mas como uma dimensão fundamental da cidadania e do desenvolvimento humano. No campo jurídico e pedagógico, o direito de aprender arte fundamenta-se na premissa de que a ex-

pressão estética é uma linguagem essencial para a leitura crítica do mundo.
Diferente de outras disciplinas puramente instrumentais, a arte convoca a subjetividade. Academicamente, entende-se que o ensino artístico promove a "alfabetização estética", permitindo que o indivíduo não apenas consuma cultura, mas produza sentidos. Para BARBOSA (2012), o objetivo da arte, na educação é a promoção da democratização da cultura por meio da alfabetização estética, leitura de imagens e mundo. Isso quer dizer que, a arte na educação é um instrumento de emancipação social, pois desenvolve a percepção, a imaginação e a capacidade de simbolizar o real.
A literatura em educação musical e visual indica que a expressão artística está diretamente ligada à autoestima, à autonomia e à capacidade de reflexão crítica do aluno, sendo essencial para o desenvolvimento integral (LORENZONI, 2016).
Todavia, o aprendizado artístico só se concretiza quando o estudante é encorajado a participar ativamente das práticas artísticas, explorando diferentes formas de expressão, desde o desenho, pintura, música, teatro, dança até mídias digitais e experimentações culturais. A participação não é apenas um aspecto pedagógico, mas um direito fundamental da criança e do adolescente, conforme os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), que assegura o direito à educação integral, incluindo a formação artística e cultural.
Peters (2011) reitera que o diálogo com diversas linguagens artísticas oportuniza ao estudante vivenciar novas formas de percepção e expressão, consolidando sua identidade e competências socioemocionais.
Deste modo, assegurar o direito à participação demanda a construção de espaços de acolhimento e colaboração, nos quais a pluralidade cultural e os ritmos singulares de aprendizagem sejam legitimados. Quadros & Cruz (2011) salientam que a inclusão genuína na Arte pressupõe a flexibilização de recursos e práticas, permitindo que cada sujeito manifeste sua subjetividade e potencial, para além de limitações físicas ou barreiras socioeconômicas. Sob essa ótica, o fomento à expressão artística ampara a formação de cidadãos reflexivos, aptos a decodificar e intervir sensivelmente na realidade cultural (SKLIAR, 2010).
Neste contexto, o ensino de Arte precisa proporcionar experiências que incentivem a invenção, a experimentação e a inovação, considerando múltiplas linguagens culturais — locais, regionais e globais — como instrumentos de expressão e aprendizagem (MORAN, 2013) e a inventividade deve ser tratada como um direito inerente ao percurso formativo, transcendendo a dimensão puramente técnica ou conteudista.
Neste processo do fazer artístico, ao integrar referências culturais diversas, a escola contribui para a valorização da identidade de cada aluno e para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e sensível à diversidade.
As metodologias ativas, blended learning e recursos digitais, como vídeos, blogs, redes sociais e softwares de criação artística, podem ampliar o direito de aprender Arte ao fornecer alternativas de participação, expressão e colaboração (KENSKI, 2004; MORAN, 2013). Isso quer dizer que, a utilização de recursos digitais e tecnologias assistivas permite que alunos com diferentes habilidades interajam com conteúdos artísticos, compartilhem produções e acessem informações de forma personalizada promovendo ainda, a inclusão fazendo com que inclusão, criatividade e equidade possam ser operacionalizadas por meio de estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de promover aprendizado significativo, engajamento e empoderamento dos estudantes (LORENZONI, 2016; QUADROS & CRUZ, 2011).
Desse modo, o direito de aprender Arte transcende o simples acesso às aulas, materializando-se em vivências educativas que honram a autoria individual, o engajamento ativo, a inventividade e a pluralidade cultural de modo a assegurar que cada estudante encontre caminhos para o pleno desabrochar de suas competências estéticas e humanas além de construção de pensamento crítico
A educação, em sua acepção mais profunda, transcende a mera transferência de conteúdos técnicos ou a preparação para as demandas pragmáticas do mercado de trabalho. No cerne da formação humana, situa-se a necessidade de cultivar a subjetividade, a alteridade e a capacidade crítica. Nesse cenário, o ensino

da arte emerge não como um apêndice curricular, mas como um eixo fundamental para uma educação humanizada, capaz de reconectar o sujeito com sua sensibilidade e com o mundo que o cerca considerando que a experiência artística oferece um modo único de conhecer e habitar a realidade, diferente do pensamento lógico-formal pois a arte opera na esfera do simbólico e do sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação artística, quando compreendida como um direito fundamental, ultrapassa a ideia de simples presença da disciplina no currículo escolar e garantir o direito de aprender Arte signifca assegurar condições para que todos os estudantes participem ativamente das experiências artísticas, expressem suas ideias, desenvolvam criatividade e tenham suas identidades culturais reconhecidas no espaço escola uma vez que o ensino da arte fomenta a autonomia ao incentivar a experimentação, a expressão, e a compreensão humana.

Ao engajar-se com o fazer artístico, o educando é convidado a explorar sua própria interioridade, traduzindo afetos e percepções em formas, sons e movimentos. Esse processo não é meramente expressivo; é um exercício de autoconhecimento que permite ao indivíduo reconhecer-se como produtor de cultura e sujeito de sua própria história.

Sob uma perspectiva humanizada, o ensino da arte combate a mecanização do pensamento. Ele valoriza a intuição e a imaginação, faculdades mentais muitas vezes negligenciadas em modelos educacionais excessivamente racionalistas. Como afrma a literatura pedagógica contemporânea, a arte educa o olhar, tornando-o capaz de perceber as nuances e as complexidades que a linguagem puramente verbal muitas vezes não alcança.

Além do desenvolvimento individual, a arte possui uma função social e ética intrínseca. O contato com a produção artística de diferentes tempos, espaços e culturas promove o encontro com o "outro". Em uma educação humanizada, a arte serve como ponte para a empatia: ao contemplar a obra alheia, o aluno é desafado a suspender seus preconceitos e a tentar compreender visões de mundo distintas das suas e ao incluir o outro, se torna capaz de desenvolver empatia. Essa abertura ao diferente é o alicerce para a formação de cidadãos mais tolerantes e conscientes da pluralidade humana, ou seja, a arte, portanto, atua como um antídoto contra a indiferença, sensibilizando o sujeito para as questões sociais e humanitárias que perpassam a contemporaneidade.

Ao longo desta pesquisa, discussão e estudo, observou-se que a trajetória histórica da Arte na educação brasileira revela avanços vitais no reconhecimento de sua centralidade curricular mas, embora sua obrigatoriedade na Educação Básica seja uma conquista institucional, o acesso formal não assegura, por si só, a materialidade do direito de aprender e práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de conteúdos ou em modelos tradicionais de ensino muitas vezes não conseguem contemplar a diversidade presente nas salas de aula tornando-se, por essa razão, necessário desenvolver estratégias pedagógicas que considerem diferentes formas de aprender, distintos contextos sociais e múltiplas possibilidades de expressão artística.

Para que essa prerrogativa se efetive, é imprescindível que o ensino fua por metodologias que privilegiem o protagonismo, a experimentação, o diálogo entre múltiplas linguagens e acima de tudo, a promoção da inclusão uma vez que nesse horizonte, a Arte atua como eixo da formação integral, onde a experiência estética nutre processos criativos, a sensibilidade e o fortalecimento da autonomia subjetiva. Ao habitar diferentes universos culturais, o estudante refna sua leitura crítica sobre a sociedade e as dinâmicas do mundo contemporâneo.

Assim, garantir o direito à Arte é assumir um compromisso ético com uma escola democrática, inclusiva e acolhedora, que legitime a pluralidade de saberes, ritmos e formas de estar no mundo já que a educação artística se converte em um território fértil para a alteridade e a construção coletiva.

Por fm, a Arte consolida-se não apenas como disciplina, mas como o próprio alicerce de uma educação comprometida com a sensibilidade e a integridade do sujeito e a concretização desse direito demanda um pacto sensível entre docentes, gestores e políticas públicas. Somente esse engajamento coral garantirá que cada estudante vivencie processos artísticos densos, capazes de emancipar sua formação humana e social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

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

CUNHA, Luiz. História da educação artística no Brasil: da escola tradicional às políticas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

CURRÍCULO PAULISTA – Disponível em curriculo-paulista-26-07.pdf (Acesso em 25/02/2026)

DIAS, Lívia. Educação artística e diversidade: práticas inclusivas na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2018.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Arte na Educação Básica: Diretrizes e ações. Brasília: FNDE, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IG. Informações gerais sobre o Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Disponível em: https://www.ig.com.br. Acesso em: 17 fev. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2004.

LORENZONI, Adriana. Metodologias ativas e a aprendizagem do século XXI. São Paulo: Cortez, 2016.

LORENZONI, Maria de Lourdes. Educação e formação artística: práticas, metodologias e inclusão. São Paulo: Cortez, 2016.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PETERS, Michael. Arte, educação e sociedade: uma abordagem contemporânea. São Paulo: Cortez, 2011.

PETERS, Michael A. A educação artística e a sociedade da informação. Londres: Routledge, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTÁCIO, Cláudia. Educação artística no Brasil: políticas públicas e práticas pedagógicas. Campinas: Autores Associados, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Maria Cristina Pereira. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. São Paulo: Santos, 2011.

SALLÉS, André. História e educação de surdos: séculos XVI a XVIII. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SKLIAR, Carlos. Educação de surdos e inclusão: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RESUMO
O texto apresenta a trajetória da educação musical, marcada por transformações culturais, sociais e pedagógicas que ampliaram seu papel na formação humana. Inicialmente centrado em práticas tradicionais voltadas à técnica e à reprodução de repertórios, o ensino de música evoluiu para uma abordagem mais inclusiva, que valoriza a criatividade, a expressão artística e o reconhecimento da diversidade cultural. Na atualidade, um dos principais desafios é integrar a música ao currículo escolar de maneira significativa, considerando as distintas realidades sociais dos estudantes e garantindo acesso a recursos materiais e tecnológicos que apoiem a prática pedagógica. A formação continuada dos educadores é apontada como elemento fundamental para qualificar o ensino e consolidar a música como área de conhecimento essencial para o desenvolvimento estético, cognitivo, social e identitário dos alunos. O texto destaca ainda que superar barreiras estruturais e metodológicas é indispensável para tornar a aprendizagem musical mais democrática, efetiva e alinhada às necessidades contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical; Ensino-aprendizagem; Cultura; Criatividade; Inclusão.

ABSTRACT
The text presents the trajectory of music education, marked by cultural, social, and pedagogical transformations that have broadened its role in human development. Initially centered on traditional practices focused on technique and the reproduction of repertoire, music teaching has evolved toward a more inclusive approach that values creativity, artistic expression, and the recognition of cultural diversity. Today, one of the main challenges is to integrate music into the school curriculum in a meaningful way, considering students' diverse social contexts and ensuring access to material and technological resources that support pedagogical practice. The continuous professional development of educators is highlighted as a fundamental element for improving the quality of instruction and consolidating music as an essential field of knowledge for aesthetic, cognitive, social, and identity development. The text also emphasizes that overcoming structural and methodological barriers is crucial for making music learning more democratic, effective, and aligned with contemporary needs.

KEY-WORDS: Music education; Teaching and learning; Culture; Creativity; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação musical apresenta uma longa trajetória marcada por transformações culturais, sociais e pedagógicas que influenciaram sua presença no ambiente escolar. Desde a Antiguidade, a música foi reconhecida como parte essencial da formação humana, mas somente ao longo dos séculos ela começou a ganhar espaço institucionalizado nos sistemas educacionais. Essa evolução reflete mudanças na forma como a sociedade compreende o papel da música na construção do conhecimento, da sensibilidade e da convivência social.

No contexto escolar, o ensino de música passou por abordagens diversas, indo da prática mecânica e voltada à reprodução técnica até metodologias que valorizam expressão, criatividade e interação. Movimentos pedagógicos do século XX, como os de Kodály, Orff e Dalcroze, contribuíram significativamente para ampliar a compreensão da música como linguagem e como experiência formativa. Assim, a educação musical deixou de ser restrita a habilidades específicas para ser entendida como prática cultural ampla e integradora.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e metodológicos, persistem desafios no processo de ensino e aprendizagem musical. A falta de infraestrutura adequada, a carência de formação especializada para os educadores e a limitação de tempo no currículo escolar dificultam a implementação de práticas consistentes. Além disso, questões socioculturais influenciam o acesso desigual à música,

criando barreiras que ainda precisam ser superadas.
Diante disso, refetir sobre a história da educação musical e seus desafos contemporâneos é fundamental para compreender como essa área pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.
A música, enquanto expressão humana, potencializa o pensamento crítico, a sensibilidade estética, a identidade cultural e o engajamento social. Assim, fortalecer sua presença nas escolas signifca promover uma educação mais completa, democrática e alinhada com as necessidades do mundo atual.
A presença crescente das tecnologias digitais abre novas possibilidades para o ensino de música, mas também evidencia desigualdades entre escolas e estudantes. Recursos como softwares de composição, plataformas de áudio e instrumentos digitais podem enriquecer signifcativamente as práticas pedagógicas, porém exigem formação adequada dos professores e investimentos estruturais.
Desta forma, compreender o papel da música na educação envolve reconhecer sua capacidade de promover experiências signifcativas que articulam emoção, cultura e conhecimento.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação musical possui raízes profundas que remontam às civilizações antigas, onde a música era compreendida como componente essencial da formação humana. Na Grécia Antiga, por exemplo, era associada ao desenvolvimento moral e intelectual, integrando o currículo formativo ao lado da matemática e da foso fa.
Essa concepção inicial infuenciou diretamente a forma como diferentes sociedades passaram a perceber a música não apenas como entretenimento, mas como instrumento de formação ética, cultural e cognitiva.
Durante a Idade Média e o Renascimento, a educação musical ganhou espaço signifcativo nas instituições religiosas, especialmente por meio do canto gregoriano e da formação de corais. Os mosteiros e catedrais tornaram-se centros de ensino, preservando práticas musicais e impulsionando o desenvolvimento da notação.
Esse período foi fundamental para a sistematização do conhecimento musical, que mais tarde viria a sustentar as bases para o surgimento das escolas formais de música na modernidade.
Com o avanço das concepções pedagógicas entre os séculos XIX e XX, a educação musical passou a dialogar com novas teorias e metodologias que buscavam integrar corpo, emoção e cognição. Autores como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály e Carl Orf foram fundamentais ao compreender a música como experiência ativa e acessível a todos os estudantes.
Como afrma Swanwick (1999), a educação musical moderna precisa ser vista como processo cultural dinâmico, que envolve criação, interpretação e apreciação em perspectiva integrada.
Na contemporaneidade, os fundamentos históricos da educação musical continuam a infuenciar práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos sujeitos. A valorização da música como linguagem universal e como patrimônio cultural reforça a importância de preservar esses fundamentos, ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade de atualizá-los diante dos novos contextos sociais, culturais e tecnológicos.
Para Schafer (1986), a música é parte inseparável da experiência humana e precisa ser abordada na escola como prática viva e signifcativa, capaz de conectar indivíduos, culturas e modos de expressão.
Além desses aspectos, os fundamentos históricos da educação musical revelam que sua evolução sempre esteve ligada às transformações sociais e às concepções de sujeito presentes em cada época. No século XX, por exemplo, a ampliação do acesso à escola e a consolidação de políticas.

EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE MÚSICA

A evolução das práticas pedagógicas no ensino de música refete as transformações pelas quais a própria educação passou ao longo do século XX e início do século XXI. No início desse percurso, predominavam métodos centrados na técnica, na leitura musical e na reprodução fel de repertórios.
Essa abordagem, fortemente infuen-

ciada pelos conservatórios europeus, priorizava habilidades específicas e desconsiderava o contexto cultural e as experiências musicais dos estudantes. Com o surgimento de novas concepções educacionais, tornou-se evidente a necessidade de incorporar metodologias que valorizassem o desenvolvimento integral do aluno.

A partir do século XX, emergiram propostas pedagógicas inovadoras que romperam com modelos tradicionais e ressignificaram o ensino de música. Dalcroze, Kodály, Orff e Suzuki introduziram metodologias que integravam corpo, movimento, canto, improvisação e audição como elementos fundamentais do aprendizado musical. Esses métodos buscavam aproximar a música da vivência cotidiana e torná-la acessível a todos, não apenas a estudantes considerados “talentosos”. Segundo Fonterrada (2008), essas abordagens contribuíram para expandir a compreensão da música como experiência sensorial, criativa e socialmente situada. Com o avanço das Ciências da Educação e da Psicologia, especialmente a partir das contribuições de Piaget e Vygotsky, novas reflexões passaram a orientar as práticas pedagógicas musicais.

Nessa perspectiva, o aluno deixou de ser visto como receptor passivo e passou a ser considerado sujeito ativo na construção de seu conhecimento musical. Swanwick e Tillman (1986) reforçam essa mudança ao defender um modelo de educação musical baseado na espiral de desenvolvimento musical, que integra criação, performance e apreciação em diferentes níveis de complexidade. Dessa forma, o ensino passou a valorizar a aprendizagem significativa e a diversidade de repertórios e práticas culturais.

Nas últimas décadas, a incorporação de tecnologias digitais também provocou mudanças importantes na prática pedagógica musical. Softwares de edição, plataformas de gravação, instrumentos digitais e recursos audiovisuais ampliaram as possibilidades criativas e metodológicas, permitindo que os estudantes experimentem, componham e compartilhem música de maneira autônoma. Para Loureiro (2003), a mediação tecnológica não substitui a experiência musical humana, mas potencializa novas formas de fazer e aprender música, exigindo do professor postura reflexiva e constante atualização. Assim, a evolução das práticas pedagógicas no ensino musical demonstra um movimento contínuo de abertura, inovação e diálogo com as transformações sociais contemporâneas.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

As abordagens metodológicas da educação musical contemporânea refletem uma visão ampliada sobre o papel da música na formação humana e na construção de sentidos culturais. Diferentemente dos modelos tradicionais, centrados na técnica e na reprodução de repertórios, as tendências atuais valorizam processos de criação, escuta ativa, improvisação e interação.

A educação musical passa a ser compreendida como prática cultural, social e multimodal, em que o estudante participa ativamente da construção do conhecimento. Segundo Del Ben (2010), as propostas contemporâneas buscam integrar experiência estética e reflexão crítica, promovendo aprendizagens significativas.

Dentre as metodologias atuais, destacam-se as práticas colaborativas e investigativas, que priorizam o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do fazer musical. Projetos de composição, experimentação sonora e exploração de paisagens sonoras tornam-se recorrentes nas salas de aula, ampliando o diálogo entre música, identidade e contexto sociocultural.

Essas práticas se sustentam em perspectivas construtivistas e socioculturais, baseadas na ideia de que o conhecimento musical se desenvolve a partir da ação, do diálogo e da experiência compartilhada. Para Gainza (1999), promover a criatividade musical é essencial para formar sujeitos críticos e sensíveis.

Outra tendência relevante é a ampliação das práticas musicais que incorporam repertórios diversos, incluindo músicas populares, culturas locais, gêneros contemporâneos e manifestações comunitárias. Essa inclusão possibilita a construção de currículos mais democráticos, que valorizam a diversidade cultural presente na escola.

Na perspectiva de Green (2008), as aprendizagens informais, características de ambientes musicais juvenis, são

recursos valiosos para o professor, pois aproximam a escola das práticas reais de escuta e criação dos estudantes.
Além disso, as tecnologias digitais expandiram significativamente o campo metodológico da educação musical. Softwares de composição, estações de áudio digital, aplicativos interativos e ambientes virtuais permitem novas formas de aprender, criar e compartilhar música. Tais recursos estimulam autonomia, experimentação e construção de produtos musicais que dialogam com práticas contemporâneas.
Segundo Sampaio (2013), a integração das tecnologias não substitui a dimensão sensível da experiência musical, mas amplia suas possibilidades, exigindo do educador postura crítica e atualização constante.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

A educação musical escolar enfrenta desafios estruturais que dificultam sua plena implementação no contexto educacional brasileiro. Entre os principais entraves estão a falta de recursos materiais, a escassez de espaços adequados e a insuficiência de instrumentos musicais nas escolas públicas.
Tais condições comprometem o desenvolvimento de práticas significativas e restringem a participação ativa dos estudantes. Como destaca Penna (2012), a ausência de infraestrutura apropriada interfere diretamente na qualidade do ensino de música e limita as possibilidades pedagógicas que poderiam promover experiências mais diversificadas e criativas.
No campo formativo, outro desafio relevante diz respeito à preparação dos professores. Muitos profissionais ingressam na educação básica sem formação específica em música, o que impacta o planejamento e a execução de atividades musicais.
A formação inicial e continuada torna-se, portanto, elemento essencial para garantir práticas pedagógicas adequadas e alinhadas às necessidades da contemporaneidade. Para Queiroz (2009), a qualificação docente é uma das condições fundamentais para consolidar a educação musical como área de conhecimento efetiva dentro da escola.
Há desafios relacionados ao reconhecimento institucional da música no currículo. Apesar das legislações que garantem a presença da linguagem musical na educação básica, muitos sistemas de ensino ainda tratam a música de maneira secundária, atribuindo-lhe pouco tempo de aula e reduzido espaço curricular.
Essa desvalorização reflete concepções ultrapassadas que associam a música apenas ao entretenimento, ignorando seu potencial cognitivo, afetivo e social.
Segundo Mateiro (2011), a marginalização da música no currículo escolar impede que os estudantes tenham acesso a experiências formativas amplas e culturalmente ricas.
Outro desafio importante está na necessidade de integrar práticas musicais que dialoguem com a diversidade cultural presente na escola. Em muitos contextos, ainda predominam repertórios eurocêntricos e metodologias tradicionais que não contemplam as vivências musicais dos estudantes.
Reconhecer a pluralidade cultural brasileira e incorporá-la ao ensino é fundamental para uma educação musical democrática e inclusiva. Conforme afirma Arroyo (2013), valorizar diferentes manifestações musicais amplia o sentido formativo da música e fortalece a identidade cultural dos alunos.
Assim, a superação dos desafios estruturais e formativos exige investimentos, políticas públicas consistentes e uma mudança de paradigma que reconheça a música como direito e dimensão essencial da formação humana.

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O APRENDIZADO MUSICAL

As tecnologias digitais têm se tornado elementos fundamentais no cenário educacional contemporâneo, influenciando diretamente as práticas de ensino e aprendizagem musical. Recursos como softwares de edição e gravação, aplicativos de prática instrumental, plataformas de produção sonora e ambientes virtuais ampliam significativamente as possibilidades pedagógicas.
A incorporação dessas ferramentas permite que os estudantes experimentem a música de forma mais autônoma, criativa e interativa. Para Loureiro (2003), a tecnologia não substitui a experiência sonora humana, mas expande as formas de fazer e pensar música no contexto escolar.

A presença das tecnologias digitais também favorece processos colaborativos, nos quais os alunos podem compor, remixar e compartilhar produções musicais. Plataformas como BandLab, Soundtrap e aplicativos de sequenciamento tornam o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível, permitindo o diálogo entre diferentes linguagens e estilos musicais.

De acordo com Sampaio (2013), a mediação tecnológica promove novas possibilidades expressivas e aproxima o ensino musical das práticas culturais contemporâneas dos jovens.

Além das ferramentas de criação, ambientes digitais como videoaulas, tutoriais e plataformas de streaming desempenham papel importante na ampliação do repertório musical dos estudantes. Esses recursos oferecem acesso a conteúdos variados que enriquecem o processo formativo e permitem abordagens diversi fcadas de apreciação e análise musical.

Para Valente (2015), o uso de tecnologias educacionais favorece a aprendizagem personalizada, permitindo que cada estudante avance no próprio ritmo e explore diferentes interesses musicais.

Entretanto, a integração de tecnologias digitais no ensino de música exige uma postura crítica e re fexiva por parte do educador. A falta de formação especí fca, a desigualdade de acesso e as condições estruturais das escolas podem limitar o uso desses recursos de forma efetiva.

Como destaca Bellochio (2019), o desa fo não está apenas em utilizar a tecnologia, mas em incorporá-la de modo signi fcativo, alinhado aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes. Assim, as tecnologias digitais representam tanto um campo de possibilidades quanto uma demanda por formação docente quali fcada e políticas públicas que garantam acesso equitativo.

EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA E INCLUSIVA

A educação musical, quando compreendida como prática transformadora, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se con fgura como instrumento de desenvolvimento humano, cultural e social. No ambiente escolar, a música possibilita a expressão de identidades, a valorização de experiências diversas e o fortalecimento da sensibilidade estética. Essa perspectiva dialoga com concepções pedagógicas críticas que entendem o estudante como sujeito ativo na relação com o conhecimento. Segundo Freire (1996), a educação só se torna libertadora quando promove consciência, diálogo e participação — princípios que dialogam profundamente com práticas musicais envolventes e contextualizadas.

Nesse sentido, a educação musical inclusiva propõe ações que acolhem diferentes modos de aprender, ouvir e produzir música. Estudantes com distintas habilidades, repertórios e vivências culturais podem se envolver em atividades musicais que respeitam suas singularidades e promovem equidade.

Práticas de improvisação, composição coletiva, apreciação guiada e experiências sonoras acessíveis ampliam as possibilidades de participação. Como destaca Gainsborg (2005), a música favorece a inclusão ao possibilitar processos colaborativos que valorizam a diversidade e rompem barreiras comunicacionais e sociais.

Outro aspecto relevante é o papel da música na construção de pertencimento e cidadania. Ao integrar repertórios tradicionais, populares e contemporâneos, a escola reconhece a pluralidade cultural de seus estudantes e fortalece os vínculos entre comunidade, cultura e território.

A educação musical, assim, torna-se espaço de representatividade e valorização das identidades. Para Arroyo (2013), práticas musicais contextualizadas contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento e para o fortalecimento de vínculos culturais que dão sentido à experiência escolar.

Compreender a educação musical como prática transformadora e inclusiva implica reconhecer seu potencial para promover autonomia, criatividade e participação crítica. Isso requer políticas públicas adequadas, formação docente consistente e ambientes escolares que favoreçam experiências ricas e signi fcativas.

A música, ao transitar entre emoção, cultura e pensamento, constitui potente ferramenta pedagógica capaz de ampliar horizontes e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a inclusão musical não é apenas um objetivo pedagógico, mas uma ação ética e social

que reafirma a música como direito de todos.

A prática musical também se revela transformadora ao favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Por meio do fazer musical coletivo, crianças e jovens aprendem a lidar com sentimentos, frustrações, cooperação e escuta sensível. Esses processos fortalecem habilidades como empatia, tolerância e comunicação, fundamentais para a convivência social.

Atividades como canto coral, música de conjunto ou projetos de composição colaborativa proporcionam vivências que ampliam a consciência de si e do outro. Conforme Swanwick (2014), a música é um espaço privilegiado para vivências emocionais integradas ao desenvolvimento cognitivo e social.

Outro elemento central na prática inclusiva é a adaptação pedagógica. Recursos acessíveis, instrumentos alternativos, estratégias visuais, possibilidades de experimentação corporal e uso de tecnologias assistivas tornam o ensino musical mais democrático.

Estudantes com deficiência visual, auditiva, intelectual ou motora podem participar plenamente quando o professor adota metodologias flexíveis e centradas no potencial de cada indivíduo. Segundo Santos (2017), a inclusão na educação musical depende menos de habilidades técnicas e mais de uma prática pedagógica acolhedora, criativa e sensível às diferenças.

A educação musical inclusiva também dialoga com a necessidade de romper preconceitos culturais e estéticos frequentemente presentes no ambiente escolar. Valorizando diferentes gêneros do canto indígena às produções contemporâneas digitais — a escola amplia o repertório cultural e possibilita que todos os estudantes se reconheçam e sejam reconhecidos.

Essa perspectiva combate hierarquias que privilegiam certos estilos e marginalizam outros. De acordo com Regelski (2016), uma educação musical crítica deve questionar padrões excludentes e promover práticas que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes.

A educação musical como prática transformadora e inclusiva fortalece o papel social da escola e contribui para a formação integral do sujeito. A música, como linguagem universal, permite que estudantes interpretem o mundo, expressem sua identidade e participem ativamente da cultura.

Essa abordagem reforça a construção de uma educação humanizadora, comprometida com justiça social e equidade. Na visão de Ilari (2011), a música possui potencial para transformar relações, ampliar repertórios culturais e favorecer práticas pedagógicas que promovam participação, pertencimento e cidadania.

CONCLUSÃO

A educação musical, ao longo de sua trajetória histórica, consolidou-se como campo essencial para o desenvolvimento humano, expressivo e sociocultural. O percurso apresentado neste trabalho evidencia que a música sempre ocupou lugar significativo nas práticas educativas, seja como elemento formador de valores, seja como experiência estética capaz de ampliar a percepção do mundo.

Com o passar dos séculos, a educação musical foi se transformando, buscando superar modelos rígidos, eurocêntricos e tecnicistas, para assumir uma postura mais plural, sensível e coerente com as demandas contemporâneas da sociedade. Essa evolução demonstra que a música, além de linguagem artística, constitui um instrumento poderoso de aprendizagem, criatividade e formação integral.

A análise das práticas pedagógicas revelou que o ensino de música se tornou mais dinâmico, dialógico e contextualizado. A incorporação de metodologias que valorizam a vivência do estudante, o fazer musical coletivo, a improvisação e a abordagem sensorial ampliaram significativamente o papel da música na escola. Essa mudança de perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam o estudante como sujeito ativo, capaz de criar, interpretar e transformar o conhecimento musical.

Ao mesmo tempo, a diversidade cultural que compõe o ambiente escolar exige que a educação musical assuma um caráter inclusivo, representativo e comprometido com a valorização de diferentes identidades, repertórios e modos de fazer música.

As reflexões apresentadas também destacam que a educação musical enfrenta desafios significativos no contexto escolar. Questões estruturais, como falta de recursos materiais, inexistência de espaços adequados, ausência de instrumen-

tos e carga horária reduzida, dificultam a consolidação de práticas mais amplas e efetivas.

Além disso, muitos profissionais que atuam no ensino de música ainda não dispõem de formação específica ou continuada que lhes permita desenvolver abordagens inovadoras e sensíveis às realidades contemporâneas. Esses obstáculos evidenciam a necessidade urgente de investimentos públicos, políticas educacionais consistentes e programas de formação docente que assegurem condições dignas para o desenvolvimento do ensino musical.

Por outro lado, a presença crescente das tecnologias digitais abre novas possibilidades para o aprendizado musical. O uso de plataformas de gravação, aplicativos interativos, ferramentas de edição sonora e ambientes virtuais cria oportunidades de experimentação, criação e compartilhamento que ampliam o repertório pedagógico do professor.

No entanto, o acesso desigual a essas tecnologias ainda constitui um desafio, especialmente em escolas públicas, demandando políticas que garantam infraestrutura tecnológica, conectividade e formação docente adequada. Quando bem aplicadas, as tecnologias contribuem para tornar o ensino musical mais atraente, plural e alinhado à cultura digital dos estudantes.

A educação musical também se destaca como campo capaz de promover inclusão e transformação social. Ao oferecer espaços de expressão, pertencimento e diálogo, a música fortalece vínculos pessoais e comunitários, permitindo que cada estudante reconheça sua identidade e valorize a diversidade ao seu redor. Práticas musicais inclusivas, que consideram as singularidades de cada indivíduo, contribuem para a construção de uma escola mais acolhedora, sensível e comprometida com a equidade. A música, como experiência humana profunda, pode romper barreiras simbólicas, comunicacionais e sociais, favorecendo a participação plena de todos os estudantes.

Dessa forma, a educação musical não se limita a ensinar técnicas ou repertórios: ela promove sentido, sensibilidade, criticidade e interação cultural. Ao estimular escuta atenta, diálogo, criatividade e cooperação, a música contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis, reflexivos e capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo. Nesse sentido, investir na educação musical é investir na formação integral, no desenvolvimento de competências socioemocionais e no fortalecimento das relações humanas dentro e fora do espaço escolar.

Conclui-se, portanto, que a educação musical ocupa papel essencial na construção de uma escola democrática, humana e inclusiva. Para que seu potencial se concretize plenamente, é indispensável que políticas públicas garantam infraestrutura adequada, valorização profissional e currículo que reconheça a música como direito e não como atividade secundária.

Ao integrar tradição, inovação, tecnologia e diversidade cultural, a educação musical torna-se ferramenta fundamental para transformar o ambiente escolar e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Assim, reafirma-se a necessidade de que o ensino de música esteja presente de forma contínua, estruturada e significativa em todas as etapas da educação básica.

As reflexões aqui apresentadas reforçam que a música possui força singular para mobilizar emoções, conectar pessoas e construir conhecimentos que ultrapassam limites disciplinares. A educação musical, entendida como prática cultural, estética, social e humana, pode contribuir profundamente para a formação de indivíduos críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

A continuidade de pesquisas, debates e práticas pedagógicas fundamentadas é essencial para que a educação musical permaneça em constante evolução, acompanhando as transformações da sociedade e fortalecendo seu caráter transformador e inclusivo. Ao longo deste estudo, evidenciamos que a educação musical oferece fundamentos teóricos e metodológicos decisivos para qualificar a prática educativa nas escolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Música, educação e cultura: reflexões e práticas. Porto Alegre: Sulina, 2013.

BELLOCHIO, Cláudia. Educação musical e tecnologias digitais: desafios contempo-

râneos.
Campinas: Papirus, 2019.

DEL BEN, Luciana. Educação musical: diferentes abordagens e práticas. São Paulo: Moderna, 2010.

FONTERRADA, Marisa Trench. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical: uma proposta pedagógica. São Paulo: Summus, 1999.

GAINSBORG, Karin. Educação musical e inclusão: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Lumiar, 2005.

GREEN, Lucy. Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. Surrey: Ashgate, 2008.

ILARI, Beatriz. Crianças, música e aprendizagem. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

LOUREIRO, A. Música, tecnologia e educação: novas interfaces. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do lúdico para o processo de aprendizagem por meio de uma revisão de literatura, assim como seus benefícios quando usado como ferramenta de suporte para atuação do psicopedagogo. Sabemos que as brincadeiras no contexto escolar precisam ser vistas como recurso de aprendizagem, que não só proporcionam momentos de diversão e entretenimento, como preparam a criança para a vida de um modo geral, trazendo sentido para o seu aprendizado. Os principais autores que embasaram essa pesquisa foram Piaget (1975) com sua teoria sobre os estágios de desenvolvimento, que colaboram diretamente para o processo de aprendizagem e apontam, quais as estratégias e brincadeiras que devem ser utilizadas em cada fase; Albuquerque (2022) que destaca os benefícios do brincar na Educação Infantil, frisando os benefícios físicos, motores, cognitivos em diversas etapas do de desenvolvimento; Kishimoto (2010) que também traz a brincadeira como recurso indispensável no desenvolvimento infantil; documentos como Base Nacional Comum Curricular (2018) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) que oferecem um norte de como auxiliar os alunos desde pequenos em seu processo de construção de conhecimento, reiterando o brincar como um direito e valorizando a ludicidade no contexto escolar, respeitando cada faixa etária. A partir da análise de diferentes estudos teóricos, observa-se que o uso de jogos, brincadeiras e atividades simbólicas contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando habilidades como atenção, memória, linguagem, criatividade e resolução de problemas. Além disso, o brincar possibilita a expressão de emoções, a socialização e o fortalecimento de vínculos, elementos essenciais para o processo de aprendizagem e para a atuação psicopedagógica. A pesquisa, portanto, concluiu que o uso do lúdico como ferramenta psicopedagógica proporciona um atendimento mais humanizado e centrado na criança, potencializando as intervenções do profissional de psicopedagogia no contexto escolar, bem como nas estratégias adequadas às necessidades de cada sujeito em seu processo de aprendizado. O lúdico, por sua vez, não deve ser visto como uma mera atividade recreativa, mas como um recurso poderoso que potencializa as aprendizagens de uma maneira mais leve, espontânea e divertida, corroborando para uma educação mais inclusiva e acolhedora.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Psicopedagogia; Educação Infantil; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem humana é um processo complexo que envolve aspectos diversos, dentre eles, cognitivo, social, emocional e cultural. Diante disso, o papel do psicopedagogo é oferecer suporte pedagógico, na busca de compreender as dificuldades apresentadas ao longo desse processo e planejar sua intervenção junto à equipe escolar, visando o sujeito em sua totalidade.

Dentre as mais variadas estratégias que podem ser utilizadas, as atividades lúdicas ganharão destaque no presente artigo, sendo apresentadas como uma ferramenta poderosa que contribui efetivamente para o desenvolvimento integral de bebês e crianças até a vida adulta, pois, brincadeiras, jogos e atividades simbólicas estimulam a criatividade, interação social e aperfeiçoa as habilidades cognitivas e motoras.

Sabemos que o brincar é direito fundamental da criança, não devendo ser visto no contexto escolar apenas como um brincar livre, e sim, como um brincar intencional, onde além de proporcionar diversão e entretenimento, estimula o sujeito em todos os aspectos em cada fase de seu desenvolvimento. Caberá ao profissional de psicopedagogia adotar estratégias lúdicas que favoreçam esse cenário, propondo atividades que possam corroborar plenamente para sua autonomia.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo destacar os benefícios da ludicidade no contexto escolar e apresenta-la

como estratégia para atuação do psicopedagogo em diversas oportunidades na escola, respeitando a fase de desenvolvimento de cada aluno, onde será possível analisar suas contribuições para o processo de aprendizagem, por meio de uma revisão literária específica, além de compreender as estratégias lúdicas como ferramenta psicopedagógica no ambiente escolar.

No primeiro item, discutiremos sobre os impactos da ludicidade no desenvolvimento infantil e seus benefícios para cada aspecto de desenvolvimento. Na sequência, discorreremos sobre a função do psicopedagogo no âmbito escolar, sua relevância para o processo de aprendizagem dos educandos e como a ludicidade pode corroborar para o seu trabalho com os alunos de diferentes idades. Finalizaremos no terceiro item, onde abordaremos sobre a importância das estratégias lúdicas e de que forma elas podem ser utilizadas em cada fase de desenvolvimento infantil.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O LÚDICO

A ludicidade está associada ao ato de brincar, jogar e se envolver em atividades prazerosas que despertam interesse, curiosidade e participação ativa em seu processo de aprendizagem. Quando se trata do lúdico no ambiente escolar, estamos falando não somente do brincar livre, mas do brincar intencional como uma potente ferramenta de desenvolvimento.

A palavra “lúdico” tem sua origem na palavra latina “lundus” que significa jogo. Dessa forma, o lúdico inicialmente era considerado restritivamente como jogo, brincadeira ou movimento espontâneo. Com o passar do tempo, o lúdico passou a ser considerado e reconhecido como “traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo”. (ALMEIDA, 2009, p. 01 apud MARQUES, 2021).

Ao falarmos sobre o desenvolvimento infantil, estamos englobando diversos aspectos do desenvolvimento que são inclusive complexos, cognitivos, sociais, emocionais e motores, que se constrói a partir das interações no meio em que a criança está inserida. É nesse contexto que entra a importância da ludicidade na primeira infância, sendo o brincar uma necessidade inata da criança.

O uso do lúdico ajuda a criança a desenvolver múltiplas habilidades de forma integrada e natural. Ao usar atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e atividades criativas, o educador pode promover o desenvolvimento de múltiplas inteligências simultaneamente, respeitando a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada criança.

A palavra “lúdico” tem sua origem na palavra latina “lundus” que significa jogo. Dessa forma, o lúdico inicialmente era considerado restritivamente como jogo, brincadeira ou movimento espontâneo. Com o passar do tempo, o lúdico passou a ser considerado e reconhecido como “traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo”. (ALMEIDA, 2009, p. 01 apud MARQUES, 2021).

Lev Vygotsky traz em sua perspectiva que o lúdico tem um papel fundamental, visto que por meio das brincadeiras, é possível que a criança desenvolva funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a capacidade de resolução de conflitos. O autor reitera que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, fase em que a criança é capaz de realizar ações a partir da interação e auxílio de outros, o que amplia suas possibilidades de aprendizagem.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Os benefícios da ludicidade no processo educacional são inúmeros, pois as atividades lúdicas permitem que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada e prazerosa. Além disso, a ludicidade contribui para a construção do conhecimento de forma significativa, estimulan-

do a curiosidade, a criatividade e o interesse dos alunos pelo aprendizado.
A respeito disso, Kishimoto (2010, p. 3) afirma que objetos domésticos de uso cotidiano são importantes itens para ampliar as experiências sensoriais. Objetos feitos com materiais naturais ou de metal, como bucha, escova de dente nova, pente de madeira ou de osso, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros, dentro de um grande cesto de vime com base plana e sem alças, servem para a exploração livre do bebê. As experiências expressivas só são possíveis quando ele tem a oportunidade de escolher o que fazer, como fazer, com que brinquedo, com quem brincar, para mostrar seus saberes, utilizando as formas de expressão que conhece.
De acordo com Pinto e Tavares (2010) o lúdico é uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. Por meio da ludicidade, a criança se desenvolve de maneira prazerosa, pois consegue encontrar o equilíbrio entre o real e o imaginário. “As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade”. (PINTO, TAVARES, 2010).
Já no desenvolvimento social, sabemos que as brincadeiras promovem a interação das crianças, fortalece a construção de vínculos, o respeito às regras e desenvolve também a empatia. Quando participa de atividades lúdicas em grupo, a criança aprende a compartilhar, negociar e lidar com frustrações, que são aspectos fundamentais para a vida em sociedade.
De acordo com Pereira e Silva (2021), por meio do brincar é possível estimular, de uma maneira mais agradável, os pensamentos, o raciocínio lógico, a imaginação, a tomada de decisão, a construção e as mudanças das regras, que são importantes e necessários para a criança se desenvolver cognitivamente.
Para as autoras o ato de brincar possibilita o desenvolvimento motor das crianças sem que haja preocupação em mostrar uma habilidade existente, consequentemente as crianças precisarão umas das outras para brincarem. Quando o aprendizado ocorre por meio de jogos e brincadeiras, a aprendizagem se torna muito mais do que significativa, onde o lúdico assume um papel fundamental para o desenvolvimento motor e a maturação da criança, estimulando-a desde pequena para que no futuro, ela não se frustre pelo seu desenvolvimento motor nas atividades em que realizará. (PEREIRA, SILVA, 2021).
Segundo Kishimoto (2011), o brincar é a linguagem da infância, por meio da qual a criança explora seu ambiente, testa possibilidades, desenvolve a criatividade, constrói relações sociais e elabora seus sentimentos. O ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo de descoberta, experimentação e aprendizagem ativa, que contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança.
Assim, podemos compreender que o lúdico é muito mais do que brincar. Quando introduzimos a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, atribuímos significado ao aprendizado das crianças, além de proporcionar alegria e diversão. É por meio do brincar que a criança aprende a conviver com o outro, a esperar sua vez, respeitar os colegas, compartilhar brinquedos e materialidades.
Nas brincadeiras de faz-de-conta, a criança desenvolve a imaginação, estabelece relações entre a brincadeira e o seu cotidiano fora do âmbito escolar. Ao brincar de restaurante, por exemplo, as crianças interagem entre si se dividindo em diversos papéis, como quem cozinha, quem serve a comida, quem irá se alimentar e tudo isso desenvolve o cognitivo da criança que está se preparando para viver em sociedade.
Ao fazermos uma receita culinária, um brigadeiro de banana ou massa de modelar caseira, podemos ensinar o raciocínio lógico-matemático, por meio das quantidades utilizadas, o manuseio dos ingredientes estimula a coordenação motora fina, além de estimular a curiosidade e criatividade dos pequenos. A partir disso, compreendemos o quanto o lúdico contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, em todos os sentidos.
Albuquerque (2022) explica que dentre os vários benefícios da ludicidade na primeira infância, um deles é o benefício social, em que a atividade lúdica propicia que a criança vivencie situações que

simbolizam uma realidade que ainda não se pode alcançar, e através do jogo simbólico se explica o real e o eu. A autora cita o exemplo de brincar de boneca, que representa uma situação que a criança ainda vai viver desenvolvendo um instinto natural.
No que se refere ao aspecto emocional, a ludicidade permite que a criança se expresse muitas vezes emoções que sente dificuldades em expressar oralmente, como medo, insegurança, alegria, frustração e/ou ansiedade. De acordo com Albuquerque (2022) o brincar também produz um benefício intelectual, em que "o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante".
O lúdico acaba por trabalhar essas questões de maneira mais sensível e indireta, propiciando às crianças oportunidades de ressignificar suas experiências e desenvolva maior confança em suas capacidades. Como supracitado, a brincadeira favorece as situações de convívio social, como respeitar regras, esperar a sua vez, compartilhar brinquedos e materialidades, enfrentar perdas e frustrações, o que oportuniza o desenvolvimento de habilidades importantes no âmbito social e equilíbrio emocional.
Albuquerque (2022) também aponta para o benefício no desenvolvimento físico e motor da criança, onde afrma que o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e competitividade da criança. De acordo com Filho (2010), é importante que desde pequenas, as crianças possam:

Dominem a própria motricidade, situando seu corpo no espaço-tempo, no sentido de que sejam capazes de articular seus movimentos para atingirem seus objetivos, com eficiência e economia de esforço; isso significa propiciar aos alunos a realização de uma grande variedade de movimentos (andar, correr, saltar, jogar capoeira, futebol, basquetebol, dançar, etc.), que resultem também em uma melhoria de suas capacidades gerais de movimento (força, resistência, flexibilidade, coordenação motora, etc.).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p. 21) definem que o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.
Então, ao propiciar brincadeiras como pega-pega, circuito motor, queimada, futebol, entre outros, o professor está contribuindo diretamente para o desenvolvimento motor das crianças de uma maneira lúdica, espontânea e prazerosa, pois de acordo com Albuquerque (2022) as atividades que eram consideradas entediosas ou maçantes, se tornam interessantes e prazerosas, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico. Segundo a autora "outra questão importante é a disciplinar, quando há interesse pelo que está sendo apresentado e faz com que automaticamente a disciplina aconteça".
Portanto, é de extrema importância que o professor propicie esses momentos de brincadeira no ambiente escolar, pois a ludicidade não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de indivíduos mais completos e preparados para enfrentar os desafos do mundo.

PSICOPEDAGOGIA E LUDICIDADE

O lúdico favorece o engajamento da criança nas atividades escolares e em seu processo de aprendizagem. Quando falamos sobre despertar o interesse na criança na construção de seu conhecimento, estamos falando sobre adotar uma abordagem mais humanista e centrada na criança como um sujeito de direitos e, como bem enfatizado na Base Nacional Comum Curricular (2018), o brincar é um direito garantido e assegurado por lei. Ao utilizarmos uma abordagem de ensino mais tradicional, conteudista, acabamos por padronizar os métodos de ensino, esperando como resultado, a padronização da aprendizagem, o que bem sabemos, não funciona dessa forma, já que cada indivíduo aprende e se desenvolve de maneiras distintas.
A aprendizagem vista no modo tradicional, por memorização e repetição de exercícios acarreta, na maioria das vezes, prejuízos emocionais que podem influenciar negativamente na vida em

sociedade, gerando ansiedade e desinteresse em aprender. Quando adotamos uma aprendizagem mais progressista, que visa o desenvolvimento da formação crítica e participativa do indivíduo em sociedade, tendemos a buscar estratégias que favoreçam esses objetivos, como no investimento à educação lúdica, por exemplo.

É nesse contexto que a atuação do psicopedagogo se torna fundamental. O ramo da psicopedagogia é interdisciplinar, pois busca compreender os processos de aprendizagem em seus aspectos cognitivo, social e emocional. Essa especialidade surgiu para sanar uma necessidade da pedagogia e psicologia em atuar na ação corretiva e preventiva, especialmente no ramo da inclusão escolar.

A prática do psicopedagogo, subentende-se como importante no acompanhamento nos processos de aprendizagem, atuando tanto na prevenção como na intervenção das dificuldades apresentadas pelas crianças. Dito isso, é possível perceber que este profissional visa compreender de que forma o sujeito aprende, considerando os aspectos emocionais, sociais e culturais que podem influenciar esse processo. Entendemos, portanto, que o psicopedagogo atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem, especialmente às particularidades e dificuldades de cada indivíduo nesse processo, sendo o mesmo responsável pela avaliação e acompanhamento caso a caso ou coletivamente.

A psicopedagogia é uma área de interseção entre a Psicologia e a Pedagogia, um saber constituído a partir das intervenções na educação, destas duas áreas em conjunto, envolvendo atividades que são da competência do psicólogo e do pedagogo. Ou seja, é uma especialidade no âmbito das duas áreas e que, portanto, exige a formação geral e básica em uma delas. (CFP, 2010 apud CLARO, 2023).

Nas palavras de Santos et al (2020) o trabalho do psicopedagogo engloba as ações de toda a equipe pedagógica da escola, o que inclui alunos, pais, professores, gestão escolar e demais funcionários, como a equipe de apoio, por exemplo, na função de investigar e compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem no espaço educativo. Neste contexto, o psicopedagogo de maneira conjunta com todos da equipe escolar, terá como principal objetivo, analisar os fatores que favorecem ou prejudicam a aprendizagem e apresentam soluções de intervenção. Em suma, o papel do psicopedagogo é principalmente, prestar suporte e apoio aos profissionais de educação em diversas situações, a fim de contribuir ativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, aprimorando assim a função pedagógica.

Considerando que a ludicidade atribui significado importante a aprendizagem das crianças e corrobora ativamente para o seu desenvolvimento integral, o psicopedagogo pode orientar de que forma o lúdico pode ser utilizado como uma potente ferramenta psicopedagógica, já que permite ao profissional fazer uso de estratégias que envolvam as crianças e as beneficiem, facilitando as maneiras de ensinar e aprender (SANTOS et al, 2020). Por meio do uso de jogos e brincadeiras interativas, as crianças podem desenvolver habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais de maneira diversa e espontânea. A abordagem através do lúdico estimula a criatividade, curiosidade e estimula o interesse do aluno pelo aprendizado, reforçando a ideia que o psicopedagogo pode usar esse precioso recurso para solucionar problemas de aprendizagem, evasão escolar, desinteresse dos alunos, entre outros.

Marquez (2011) enfatiza que por meio do brincar, o educador acompanha o processo de desenvolvimento da criança e a partir disso, ele pode buscar estratégias de intervenção para contribuir com o desenvolvimento das crianças que necessitam ou solicitam, envolvendo-se corporalmente na brincadeira, criando momentos para falarem sobre suas produções lúdicas, seus papéis e emoções.

Segundo Freud, o brincar está intimamente ligado ao princípio do prazer, possibilitando que a criança reviva experiências e reorganize situações onde possa dominá-las. Para ele, a atividade lúdica da criança relaciona-se com a fantasia e ao inconsciente. Assim como nos sonhos, o brincar permite que conteúdos inconscientes sejam expressos de maneira segura e transformados em narrativas compreensíveis para o ego da criança.

Na opinião de Pereira e Gonzalez (2019) a brincadeira cria condições para aprender a se relacionar, onde ela adquire noções de respeito e cooperação. Pode-

mos assim compreender que, o brincar contribui efetivamente para a formação de nossas identidades, além de proporcionar momentos divertidos e prazerosos. Neste caso, o envolvimento da criança com o brincar cria uma condição importante para o psicopedagogo, já que este necessita da comunicação espontânea de crianças, que por vezes não possuem um domínio da linguagem capaz de transmitir as infnitas sutilezas que podem ser expressadas a partir de uma brincadeira.

Quando o psicopedagogo utiliza a ludicidade como estratégia, o mesmo tem por principal objetivo resgatar os aspectos emocionais, afetivos e cognitivos dos conteúdos trabalhados pelos professores, o que motiva o aluno a buscar uma aprendizagem prazerosa. Ao usar recursos lúdicos, o profssional de psicopedagogia deve esclarecer os objetivos, para quem e quais recursos utilizar, considerar as difculdades encontradas e auxiliar a criança a superá-las, sendo as atividades lúdicas propícias para atuar em caráter preventivo e curativo (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2016 apud SATO, LAZARI, 2020).

Conclui-se, portanto, que utilizar as atividades lúdicas no contexto psicopedagógico, o profssional de psicopedagogia cria uma relação mais próxima e acolhedora com a criança, com jogos, brincadeiras e propostas interativas, o ambiente fca mais leve e sensível às expressões espontâneas da criança, onde o psicopedagogo consegue fcar mais atento às observações dos comportamentos infantis, identifcando suas potencialidades, difculdades, estratégias de resolução de problemas e interação com o meio.

CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

Como já discutido nos itens anteriores, um dos principais benefícios do lúdico é tornar a aprendizagem mais signifcativa e prazerosa. Nesse item, discutiremos quais práticas lúdicas e brincantes podem ser utilizadas no contexto escolar, pensando na sua utilidade enquanto ferramenta psicopedagógica e na contribuição do desenvolvimento da criança como um todo.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar é a linguagem da infância, por meio da qual a criança explora seu ambiente, testa possibilidades, desenvolve a criatividade, constrói relações sociais e elabora seus sentimentos. O ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo de descoberta, experimentação e aprendizagem ativa, que contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança.

Um exemplo prático de contribuição da ludicidade no cotidiano escolar da criança é o jogo da memória, por exemplo, que auxiliam na construção do raciocínio lógico, atenção e concentração. Neste momento, o psicopedagogo pode atuar como mediador, buscando auxiliar a criança nas suas difculdades de concentração, trazendo suporte emocional e acolhendo-a em seus processos de construção de conhecimento, colaborando também para estimular o desenvolvimento cognitivo da criança.

Brincadeiras simbólicas, como bem pontua Piaget, precisam fazer parte da infância, corroborando para a representação de situações cotidianas, como brincadeira de casinha, de escola, profssões, momento em que ela recria situações de seu dia-a-dia, reorganiza pensamentos e experiências vividas e expressa sua compreensão de mundo.

A contação de história também pode ser vista como um momento lúdico para bebês e crianças. Os recursos pedagógicos utilizados, como livros, fantoches, teatro introduzem a criança no mundo da leitura e da escrita de maneira prazerosa, desmistifcando a leitura como uma mera obrigatoriedade escolar. Por meio da contação de histórias, a criança desenvolve o seu imaginário, sua linguagem oral por meio de comentários, observações a respeito da história, além de interagir com professores e colegas, se assim lhe for permitido.

Nesse caso, a atuação do psicopedagogo pode ocorrer na preparação do ambiente de contação de histórias, a história escolhida, na observação do comportamento de cada criança e assim, identifcar eventuais difculdades que possam ser sanadas com seu auxílio, além de distúrbios de desenvolvimento, que possam necessitar de ajuda de uma equipe multidisciplinar até mesmo de saúde.

Brincadeiras como pular, correr, saltar, enfrentar barreiras, como um circuito motor, por exemplo, além de proporcionar muita alegria e diversão para os

pequenos, abre um leque de possibilidades motoras e auxilia em seu desenvolvimento. Estimula também a atividade física, um ponto importante para que as crianças entendam desde pequenas, que cuidar do corpo é fundamental para uma vida saudável e duradoura, já que a educação escolar precisa romper com as barreiras dos muros escolares e formar o cidadão para sua vida fora do âmbito escolar.

A musicalização também pode ser usada na ludicidade, como a brincadeira estátua ou a mulher do sapo, por exemplo, que estimula a percepção sonora e visual das crianças, atenção aos comandos, além de incentivar os movimentos, a dança livre, expressão artística dos pequenos.

Os jogos de regras, como xadrez, dama, dominó, queimada, batata-quente, entre outros, auxiliam a criança a perceber a vida em sociedade, com respeito, paciência de esperar a sua vez, além de estimular o raciocínio lógico e a resolução de problemas, o que é extremamente necessário para a formação da identidade e caráter de bebês e crianças. Claro que, todas as brincadeiras e jogos propostos, precisam estar inseridos no contexto de cada faixa etária, respeitando o ritmo e estágio de desenvolvimento, não propondo atividades fáceis demais, que as façam perder o interesse e entusiasmo, ou difíceis demais, que podem acarretar frustrações e baixa autoestima.

Como explica Piaget, o primeiro estágio de desenvolvimento é o sensório-motor, que se inicia dos 0 aos 2 anos de vida da criança, momento em que se faz necessário estimular as experiências sensoriais, englobando os cinco sentidos, por exemplo (visão, tato, paladar, audição e olfato), propiciando aos bebês e crianças atividades como sentir determinados cheiros, explorar materiais com diversas texturas, as desafem a rolar, engatinhar, fcar de pé, caminhar e até mesmo correr.

Já no estágio de desenvolvimento pré-operatório, que neste caso, ocorre dos 2 aos 7 anos de idade, a criança precisa ter acesso às brincadeiras de imaginação, faz-de-conta, como supracitado, pois promovem imaginação, criatividade e expressão emocional. Nesse momento, o professor junto ao psicopedagogo, pode pensar em estratégias lúdicas que favoreçam essa fase de vida das crianças, como em brincadeiras de imaginação como feirinha, escola, supermercado, hospital, distribuindo papéis diversos entre as crianças, como quem será o médico, o paciente, o enfermeiro, entre outros.

Na sequência, Piaget apresenta o estágio operatório concreto, entre os 7 a 11 anos, onde a criança é capaz de desenvolver raciocínio lógico sobre situações concretas. Neste momento, é propício que a criança tenha acesso a jogos de regras e raciocínio lógico, como xadrez, dominó, jogo da velha, entre outros.

E por fm, o estágio das operações formais que se inicia aos 12 anos, onde o autor classifca que a criança já é capaz de pensar de maneira abstrata sobre situações diversas, e aqui, o interessante para se trabalhar com os adolescentes são debates, jogos de estratégia, como pega-bandeira, por exemplo e atividades que levem à construção da autonomia e pensamento crítico.

Concluímos, portanto que, para cada fase do desenvolvimento, desde bebês até a fase da adolescência, as atividades lúdicas contribuem signifcativamente para o seu pleno desenvolvimento, englobando diversos aspectos, bem como senso crítico e autonomia, o que reitera a relevância da ludicidade em todas as fases escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como principal objetivo, apresentar as atividades lúdicas como estratégias relevantes no processo de ensino-aprendizagem, associando-as ao trabalho do profssional de psicopedagogia na escola. A metodologia utilizada para tal foi a revisão bibliográfca, abordando as ideias de autores que debatem a respeito do tema, além de documentos ofciais que norteiam a educação básica no Brasil.

A pesquisa evidenciou que para cada fase de desenvolvimento, se faz necessária a abordagem lúdica de formas diferentes, respeitando a faixa etária, propondo desafos que não sejam fáceis demais que corroborem para o desinteresse do educando ou muito difíceis, a ponto de desanimá-las e contribuir para baixa autoestima e complexo de inferioridade.

Os estudos trouxeram a atuação do

psicopedagogo como de extrema importância no contexto escolar, visto que se trata de um profissional que irá trabalhar junto à equipe pedagógica, incluindo gestores, professores, equipe de apoio, pais e comunidade, por meio de suporte, estratégias e metodologias que possam auxiliar alunos de todas as idades em suas mais diversas dificuldades, sejam elas no processo de ensino-aprendizagem ou até mesmo comportamentais. Nesse momento, a pesquisa apresentou o lúdico como uma maneira de abordar os alunos de maneira mais leve e divertida, além de proporcionar o aprendizado significativo, relacionando o que é estudado na escola com o que a criança vive fora do âmbito escolar.

Dito isso, concluímos que a ludicidade precisa permear o trabalho do psicopedagogo, que poderá utilizar esse poderoso recurso para acompanhar de perto as necessidades individuais de cada bebê, criança ou adolescente, pois por meio das brincadeiras, a criança pode expressar aquilo que ela não consegue expressar normalmente, por meio da linguagem verbal, por exemplo.

As atividades lúdicas, portanto, são extremamente relevantes no contexto escolar, sendo necessário que as crianças tenham acesso ao brincar não apenas como sujeito de direitos, mas pelos inúmeros benefícios que a brincadeira proporciona, além de auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, autonomia e senso crítico, contribuindo assim para o desenvolvimento integral da criança e formação de identidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.B. A importância do lúdico na aprendizagem. A Tecnologia como caminho para uma educação cidadã, v. 4, n. 2, 2022. Disponível em: https:// www. sleditora.com / _files/ ugd/235dad_35bae6ed7bf44db8b3b0fa95c1528b6c.pdf#page=15. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 3 v.

CLARO, G.R. Fundamentos da psicopedagogia. 2ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2023.

FREUD, S. Além do princípio do prazer (1920). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. XVIII. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. O brincar e suas teorias. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

MARQUES, E.R. A importância do lúdico na aprendizagem da criança. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 7, n. 11, nov/2021. Disponível em: https:// periodicorease.pro.br/rease/article/ view/3096/1231. Acesso em: 26 mar. 2026.

MARQUEZ, C.G. Aprender brincando. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. Disponível em: https:// cepedgoias.com.br/ edipe/i vedipe/ pdfs /didatica/ co/ 436-1103-1-SM. pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

PEREIRA, M.A. GONZALEZ, M.C.B. o brincar, um aliado na intervenção psicopedagógica. Cadernos de Educação, v. 18, n. 36, jan/jun. 2019. Disponível em: O-brincar-um-aliado-na-intervencao-psicopedagogica.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

_____. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PINTO, C. L. TAVARES, H.M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010. Disponível em: https:// jogoscooperativos. wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/lc3badico.pdf. Acesso em 26 mar. 2026.

SANTOS, A.C. SANTOS, J.O. ARAUJO, M. J.B. Lúdico como ferramenta de psicopedagogia no desenvolvimento integral das crianças. Educte, Maceió, v. 10, n. 1, p. 1175-1483, 2020. Disponível em: https:// scholar. Google user content. com/

scholar ?q=cache: dRDW9a GM94IJ:scholar.google.com/+psicopedagogia+ludico&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 26 mar. 2026.

SATO, C.T. LAZARI, H.G. Lúdico e psicopedagogia: contribuições no processo de ensino-aprendizagem. 2020. Disponível em: https://unisalesiano.com.br/aracatuba/wp-content/uploads/2020/12/Artigo-Ludico-e-psicopedagogia-contribuicoes-no-processo-de-ensinoaprendizagem-Pronto.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A INSTRUÇÃO ENTRE PARES: INSTRUMENTO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

MARIA DE FÁTIMA CANUTO DUARTE COUTO

RESUMO
O presente trabalho tem como tema A Instrução entre Pares: instrumento para uma aprendizagem signifcativa, propondo uma refexão sobre essa prática enquanto metodologia ativa no contexto educacional contemporâneo. A Instrução entre Pares destaca- se por favorecer a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa metodologia caracteriza-se por estimular a aprendizagem colaborativa, na qual os estudantes assumem papel central na construção do conhecimento. Ao interagir com seus pares, os alunos são incentivados a discutir, argumentar e refetir sobre os conteúdos abordados. Nesse sentido, a prática da Instrução entre Pares contribui para o desenvolvimento do protagonismo discente, uma vez que o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a atuar de forma ativa no processo educativo. O trabalho busca refetir sobre as contribuições dessa metodologia para a promoção de uma aprendizagem signifcativa, entendida como aquela que possibilita a compreensão dos conteúdos de maneira contextualizada e participativa. Para o desenvolvimento do estudo, foi adotada a pesquisa bibliográfca como metodologia, com o objetivo de responder às questões levantadas ao longo da investigação. Essa escolha metodológica permitiu o diálogo com diferentes autores que discutem metodologias ativas e processos de aprendizagem. A partir da análise dos referenciais teóricos, foi possível identifcar as vantagens da Instrução entre Pares no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao engajamento dos alunos e à construção coletiva do conhecimento. O estudo considera ainda o cenário educacional marcado pela presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que modifcaram as formas de ensinar e aprender. Esse contexto difere do modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos pelo professor. Nesse novo cenário, a Instrução entre Pares apresenta-se como uma estratégia compatível com o uso das tecnologias, podendo ser aplicada tanto no ensino presencial quanto no ensino online, ampliando suas possibilidades de implementação. O papel do professor, nessa metodologia, é ressignifcado, passando a atuar como mediador e desafador do processo de aprendizagem. Cabe ao docente planejar as etapas da atividade e acompanhar o desenvolvimento dos alunos. O aluno, por sua vez, assume o centro do processo educativo, participando ativamente das discussões e das atividades propostas. Essa participação favorece a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. A metodologia da Instrução entre Pares foi sistematizada pelo professor de Física da Universidade de Harvard, Eric Mazur, na década de 1990, a partir da observação das difculdades dos alunos em compreender conceitos mesmo após aulas expositivas. Dessa forma, o trabalho evidencia que a Instrução entre Pares se confgura como uma importante estratégia para promover uma aprendizagem signifcativa, colaborativa e alinhada às demandas educacionais atuais. Além disso, a Instrução entre Pares favorece um ambiente de aprendizagem mais participativo, no qual os alunos são estimulados a compartilhar conhecimentos, esclarecer dúvidas e construir signifcados de forma conjunta. Esse processo contribui para a consolidação dos conteúdos trabalhados. A interação entre os estudantes permite que diferentes pontos de vista sejam considerados, enriquecendo o processo de aprendizagem. Por fm, o resumo evidencia que a Instrução entre Pares se confgura como uma estratégia pedagógica relevante para o cenário educacional atual, ao promover uma aprendizagem signifcativa, colaborativa e alinhada às transformações provocadas pelas metodologias ativas e pelas tecnologias educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Signifcativa; Instrução entre Pares; Metodologia Ativa.

ABSTRACT
The present study addresses the theme Peer Instruction: an instrument for meaningful learning, proposing a re-

fection on this practice as an active methodology within the contemporary educational context. Peer Instruction stands out for fostering students' active participation in the teaching–learning process. This methodology is characterized by encouraging collaborative learning, in which students assume a central role in the construction of knowledge. By interacting with their peers, students are encouraged to discuss, argue, and refect on the content addressed. In this sense, the practice of Peer Instruction contributes to the development of student protagonism, as learners cease to be mere recipients of information and begin to act actively in the educational process. The study seeks to refect on the contributions of this methodology to the promotion of meaningful learning, understood as learning that enables the comprehension of content in a contextualized and participatory manner. For the development of the study, bibliographic research was adopted as the methodological approach, with the aim of answering the questions raised throughout the investigation. This methodological choice enabled dialogue with different authors who discuss active methodologies and learning processes. From the analysis of the theoretical references, it was possible to identify the advantages of Peer Instruction in the teaching–learning process, especially with regard to student engagement and the collective construction of knowledge. The study also considers the educational scenario marked by the presence of Information and Communication Technologies (ICTs), which have transformed the ways of teaching and learning. This context differs from the traditional teaching model, centered on the transmission of content by the teacher. In this new scenario, Peer Instruction presents itself as a strategy compatible with the use of technologies and can be applied both in face-to-face and online education, expanding its possibilities for implementation. In this methodology, the role of the teacher is redefned, shifting to that of a mediator and challenger of the learning process. It is the teacher's responsibility to plan the stages of the activity and monitor students' development. The student, in turn, assumes a central position in the educational process, actively participating in discussions and proposed activities. This participation fosters autonomy and responsibility for one's own learning. The Peer Instruction methodology was systematized by Harvard University physics professor Eric Mazur in the 1990s, based on observations of students' difculties in understanding concepts even after traditional lectures. Thus, the study shows that Peer Instruction constitutes an important strategy for promoting meaningful, collaborative learning aligned with current educational demands. Moreover, Peer Instruction promotes a more participatory learning environment, in which students are encouraged to share knowledge, clarify doubts, and construct meanings collectively. This process contributes to the consolidation of the content studied. Interaction among students allows different points of view to be considered, enriching the learning process. Finally, the abstract highlights that Peer Instruction is a relevant pedagogical strategy for the current educational context, as it promotes meaningful and collaborative learning aligned with the transformations brought about by active methodologies and educational technologies.

KEY-WORDS: Meaningful Learning; Learning methodologies; Active Methodology.

1 Introdução

O presente texto tem como tema A Instrução entre Pares: instrumento para uma aprendizagem signifcativa, propondo uma refexão sobre essa prática pedagógica no contexto educacional contemporâneo. Trata-se de uma abordagem que dialoga diretamente com as transformações vivenciadas pela educação diante das mudanças sociais e tecnológicas que vêm redefnindo os processos de ensino e aprendizagem.

Atualmente, vivemos em um mundo globalizado, no qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão presentes em praticamente todos os setores da sociedade. No campo educacional, essa presença tornou-se ainda mais evidente, impactando diretamente as formas de ensinar e aprender e exigindo novas posturas tanto de professores quanto de alunos.

Nesse cenário, a educação deixou de estar restrita ao espaço físico da sala de aula, passando a ocorrer em diferentes ambientes e contextos. O acesso a recursos digitais ampliou as possibilidades de aprendizagem, permitindo que o conhecimento seja construído em espaços diversos, para além da instituição escolar, favorecendo uma maior autonomia do estudante no processo educativo.

A incorporação das TICs no contexto educacional contribuiu para a diversificação das estratégias pedagógicas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo. Dessa forma, o uso consciente e planejado dessas tecnologias passou a ser um elemento essencial para atender às demandas educacionais contemporâneas.

A expansão do ensino online foi intensificada pela pandemia da Covid-19, período em que professores precisaram se reinventar e ressignificar suas práticas pedagógicas. Da mesma forma, os alunos foram desafados a se adaptar a uma nova modalidade de ensino, mediada pelas tecnologias digitais, o que evidenciou tanto potencialidades quanto limitações desse modelo.

Esse contexto evidenciou a necessidade de repensar as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o modelo tradicional se mostrou insuficiente para atender às demandas impostas pela realidade educacional contemporânea, especialmente no que diz respeito à participação ativa dos estudantes.
Diante desse cenário, tornou-se fundamental buscar alternativas pedagógicas que favoreçam o engajamento discente e promovam uma aprendizagem mais significativa. Assim, emergem propostas metodológicas que rompem com a centralidade do professor e valorizam o protagonismo do aluno na construção do conhecimento.

Considerando que vivemos em realidades cada vez mais tecnológicas, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre novas formas de aprender, que se diferenciam das metodologias tradicionais. Essas abordagens são conhecidas como Metodologias Ativas de Aprendizagem, as quais colocam o aluno no centro do processo educativo, incentivando a participação, a autonomia e a reflexão crítica.

As metodologias ativas propõem uma mudança significativa na dinâmica da sala de aula, na medida em que estimulam o aluno a assumir um papel ativo em sua aprendizagem. Nesse sentido, aprender deixa de ser um ato passivo de recepção de conteúdos e passa a ser um processo construído de forma colaborativa.

Dentre as metodologias ativas, destaca-se a Instrução entre Pares, também denominada Peer Instruction. Essa metodologia propõe uma aprendizagem colaborativa, na qual os alunos assumem o protagonismo na construção do próprio conhecimento, por meio da interação e do diálogo com seus pares.

A Instrução entre Pares fundamenta-se na ideia de que a troca de saberes entre estudantes contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos. Ao discutir conceitos e compartilhar diferentes pontos de vista, os alunos ampliam sua capacidade de argumentação e reflexão.

Nesse processo, o papel do professor é ressignificado, passando a atuar como desafador, mediador e orientador da aprendizagem. Cabe ao docente planejar as atividades, propor questionamentos e acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo das etapas da metodologia.

A atuação do professor, nesse contexto, torna-se essencial para a criação de situações-problema que estimulem o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais participativo e significativo.

A Instrução entre Pares valoriza a participação ativa dos estudantes, estimulando a discussão, a argumentação e a reflexão sobre os conteúdos trabalhados. Essa dinâmica favorece uma aprendizagem mais significativa, uma vez que os alunos constroem o conhecimento de forma conjunta, atribuindo sentido ao que aprendem.

No primeiro momento do trabalho, serão abordados os conceitos de Aprendizagem Significativa e de Metodologias Ativas de Aprendizagem, estabelecendo as bases teóricas necessárias para a compreensão da proposta pedagógica discutida.

Em seguida, será apresentado um breve histórico da Instrução entre Pares, bem como sua definição, contextualizando sua origem e seus princípios fundamentais enquanto metodologia ativa.

Em um terceiro momento, serão discutidos os desafios da Instrução entre Pares na educação, considerando sua aplicação tanto no ensino presencial quanto no ensino online, enquanto prática pedagógica inovadora.

O presente trabalho adotará como metodologia a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de responder às questões levantadas ao longo da investigação e validar as reflexões propostas. De acordo com Marcelino (2020), a pesquisa bibliográfica consiste na consulta a trabalhos já construídos e publicados, permitindo a análise crítica e fundamentada do tema em estudo.

2 Aprendizagem Significativa

De acordo com Ausubel (1982), idealizador da teoria da Aprendizagem Significativa, a aprendizagem ocorre quando novas informações são relacionadas de maneira substantiva e não arbitrária aos conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Dessa forma, o saber prévio do estudante constitui o elemento central para a assimilação de novos conteúdos.

Nesse processo, os conhecimentos prévios assumem função essencial, pois atuam como âncoras cognitivas que possibilitam a integração das novas informações. Quando essa relação é estabelecida de forma consciente e organizada, a aprendizagem torna-se mais compreensível e duradoura (AUSUBEL, 1982).

A Aprendizagem Significativa, segundo Ausubel (1982), diferencia-se da simples memorização mecânica, pois envolve a reorganização das estruturas mentais do aprendiz. O novo conhecimento é incorporado de maneira lógica e funcional, ampliando e modificando os esquemas cognitivos já existentes.
Esse tipo de aprendizagem permite que o aluno atribua sentido ao conteúdo estudado, compreendendo suas relações e aplicações. Assim, o conhecimento adquirido passa a ter significado real para o estudante, favorecendo sua utilização em diferentes contextos.

Para favorecer a Aprendizagem Significativa, Ausubel (1982) destaca a importância do uso de estratégias pedagógicas que auxiliem na organização do pensamento. Entre essas estratégias, os mapas conceituais assumem papel relevante, por possibilitarem a representação gráfica das relações entre conceitos.

Os mapas conceituais permitem visualizar a hierarquia e a inter-relação entre os conteúdos, facilitando a compreensão global do tema estudado. Dessa forma, o aluno consegue estabelecer conexões entre ideias, tornando o processo de aprendizagem mais claro e prazeroso (AUSUBEL, 1982).

Ao utilizar esse tipo de estratégia, o estudante participa ativamente do processo de aprendizagem, construindo significados a partir de suas próprias experiências cognitivas. Esse envolvimento favorece maior autonomia e responsabilidade em relação ao próprio aprendizado.

Ausubel (1982) afirma ainda que a ocorrência da Aprendizagem Significativa depende da combinação de dois fatores fundamentais. O primeiro refere-se à disposição do aluno para aprender, ou seja, sua atitude favorável em relação à aprendizagem e sua motivação para relacionar novos conhecimentos aos já existentes.

O segundo fator diz respeito à natureza do conteúdo apresentado, que deve ser potencialmente significativo. Isso implica que o conteúdo precisa estar organizado de forma lógica e coerente, possibilitando sua integração às estruturas cognitivas do aluno (AUSUBEL, 1982).

Quando esses dois fatores não se fazem

presentes, ocorre o que Ausubel (1982) denomina de aprendizagem mecânica. Nesse caso, o aluno memoriza informações de forma isolada, sem estabelecer relações com seus conhecimentos prévios.

A aprendizagem mecânica caracteriza-se pela ausência de correspondência entre as estruturas mentais do aluno e o novo conteúdo apresentado. Como resultado, a retenção das informações tende a ser limitada e o esquecimento ocorre com maior facilidade.

Segundo Ausubel (1982), à medida que uma pessoa amplia seu repertório de conhecimentos, desenvolve maior disposição interna e facilidade para aprender novos conteúdos. Isso acontece porque o aumento das estruturas cognitivas favorece a criação de novas conexões conceituais.

Esse entendimento reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, criando situações de aprendizagem que estimulem a reflexão, a interação e a construção de significados.

Nesse sentido, a teoria da Aprendizagem Significativa oferece importantes contribuições para o campo educacional, ao orientar professores na elaboração de estratégias didáticas que promovam aprendizagens mais profundas, duradouras e contextualizadas.

Assim, compreender a Aprendizagem Significativa sob a perspectiva de Ausubel (1982) implica reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo educativo e valorizar o papel do professor como mediador na construção do conhecimento.

2.1 Metodologias Ativas de Aprendizagem

De acordo com Munhoz (2019), a era tecnológica na qual a sociedade contemporânea está inserida provocou transformações significativas em diferentes áreas, estabelecendo novas formas de relação, especialmente no campo educacional. Essas mudanças impactaram diretamente os modos de ensinar e aprender, exigindo a adaptação das práticas pedagógicas.

Entre as principais transformações observadas na educação, destacam-se os novos formatos de ensino, como o Ensino a Distância (EAD). Nesse modelo, professores e alunos passaram a exercer novos papéis, distintos daqueles tradicionalmente assumidos no ensino presencial.

No ensino tradicional, o aluno ocupava uma posição predominantemente passiva, sendo considerado receptor do conhecimento, enquanto o professor era visto como o principal detentor e transmissor dos saberes. Com o avanço das tecnologias, essa relação passou a ser questionada (MUNHOZ, 2019).

Com a ampliação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), novas formas de aprender emergiram como resposta às novas necessidades educacionais e às atitudes esperadas do estudante contemporâneo. Esse novo perfil discente demanda maior participação e autonomia no processo de aprendizagem.
Nesse contexto, surgiram as Metodologias Ativas de Aprendizagem como estratégias pedagógicas que estimulam o protagonismo do aluno, permitindo que ele assuma papel central em seu próprio processo de ensino-aprendizagem (MUNHOZ, 2019).

As Metodologias Ativas de Aprendizagem constituem-se, assim, em novas formas de ensinar e aprender, baseadas na participação ativa dos estudantes. Ao assumir maior responsabilidade por sua aprendizagem, o aluno passa a comprometer-se de maneira mais efetiva com a construção do conhecimento.

Nesse modelo, o estudante torna-se o centro do processo educativo, enquanto o professor assume o papel de mediador, orientador e facilitador da aprendizagem, diferentemente do que ocorria no ensino tradicional (MUNHOZ, 2019).

Existem diversas Metodologias Ativas de Aprendizagem, entre as quais se destacam a Aprendizagem Maker, a Aprendizagem Baseada em Problemas,

a Gamificação e o Ensino Híbrido. Essas abordagens apresentam diferentes estratégias, mas compartilham o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa.

Dentre essas metodologias, a Instrução entre Pares destaca-se por ser uma das mais simples de ser aplicada, ao mesmo tempo em que apresenta resultados significativos no engajamento e na aprendizagem dos alunos.

A simplicidade de aplicação da Instrução entre Pares, aliada à sua eficácia, contribui para sua adoção em diferentes contextos educacionais, tanto no ensino presencial quanto no ensino mediado por tecnologias.

Dessa forma, as Metodologias Ativas de Aprendizagem, em especial a Instrução entre Pares, apresentam-se como alternativas pedagógicas alinhadas às transformações provocadas pela era tecnológica, contribuindo para a construção de uma educação mais participativa e significativa.

2.2 Peer Instruction ou Instrução entre Pares

De acordo com Munhoz (2019), o termo Peer Instruction foi uma metodologia criada pelo professor físico Eric Mazur da Universidade de Harvad na década de 1990, que surgiu a partir de uma de suas aulas, ao observar que os alunos apresentavam muitas dificuldades na assimilação dos conteúdos. Com isso, passou a solicitar a colaboração de outros alunos ao formar duplas em que o objetivo fosse uma aula mais produtiva.

Nesse sentido, o Peer Instruction ou Instrução entre Pares, constitui-se em uma metodologia que envolve a cooperação entre os alunos, com algumas etapas em que eles se preparam para a aula, por meio do conhecimento do tema que será abordado. Num segundo momento, durante a aula, o professor fará a exposição do conteúdo por um breve tempo e serão apresentadas questões com múltiplas escolhas e que mediante o resultado, a aula poderá ter diferentes seguimentos. Caso o número de acertos seja inferior a 30%, o professor fará uma nova revisão do conteúdo. Se houver acertos de 30% a 70%, será encaminhada a discussão entre os pares e uma nova votação com perguntas de múltiplas escolhas. Caso, haja acertos superior a 70%, o professor fará a explanação do conceito e seguirá para a próxima questão.

Para Munhoz (2019), essa é uma das metodologias mais aplicadas no meio educacional e que produz resultados significativos.

A Instrução entre Pares traz inúmeras vantagens na educação, dentre elas, o engajamento e participação dos alunos de forma ativa. Ao ter contato com o conteúdo previamente, o aluno aumenta seu interesse em participar das aulas e a colaborar para o aprendizado dos demais estudantes. Uma outra vantagem, é sentimento de importância do aluno, ao compreender seu papel na contribuição do conhecimento do outro, ao mesmo tempo, o sentimento de pertença ao grupo. Uma das mais importantes vantagens é sem dúvida, trabalhar questões interdisciplinares como saber trabalhar em grupo, a desenvolver a empatia pelo outro, respeitar as diferenças, considerando que na sala de aula, estão presentes pessoas com culturas diferentes, crenças e expressões diversas.

2.3 A utilização da Instrução entre Pares no ensino presencial e online

De acordo com Moreira e Moreira (2017), ao relatar duas experiências sobre a utilização da Instrução entre Pares, no ensino presencial em uma universidade privada em Santa Catarina, foi verificado que o Peer Instruction enquanto ferramenta educacional, apresenta aplicabilidade simples, com resultados satisfatórios.
Nesse sentido, mediante atividade prática, o Peer Instruction demonstrou sua contribuição por meio de técnicas inovadoras que possibilitam novas experiências de aprendizado, onde se inverte a ordem entre aluno e professor, onde ambos constroem juntos o conhecimento.

Enquanto ferramenta de aprendizagem o Peer Instruction cria diversas possibilidades de aprendizado, por seu potencial em articular a dinâmica da sala de aula, ao promover a cooperação entre os alunos.

Para aplicar a metodologia Instrução entre Pares, o professor deverá seguir as etapas propostas de forma sequencial. A primeira delas é a explicação do conteúdo para os alunos, sendo este já disponibilizado anteriormente, como preparação para a aula. O segundo passo, é a problematização do conteúdo, em que os alunos devem apontar a questão correta, sendo essa questão um desafio, mas do seu alcance.

Para isso, o professor poderá lançar mão da tecnologia, utilizando quiz, que pode ser interessante. Inicialmente, a atividade deverá ser individual enquanto termômetro da aprendizagem que cada aluno apresenta. Caso, haja um número de acertos inferior a 30%, o professor poderá realizar o desafio para duplas ou pequenos grupos, que devem pensar juntas o desafio da questão correta, a depender do número de acertos, conforme já dito antes. O objetivo aqui, é o aluno explicar a sua compreensão do assunto e apresentar sua justificativa para o outro estudante. Nessa etapa, caso acertem um número maior que 70%, o professor fará a explanação do assunto e seguirá para o próximo tópico.

No ensino presencial, a Instrução entre Pares, torna-se um desafio maior, pois é preciso uma supervisão maior por parte do professor, de forma a garantir que ocorra de fato a realização da atividade. Porém, é possível, por meio da orientação do professor. Umas das iniciativas é propor aos alunos a atribuição de professor, onde ele possa explicar os conceitos para o outro colega. Uma outra forma de aplicar a metodologia de forma online, é a mentoria entre pares e criar formas de avaliação, utilizando diversas estratégias, como quiz, fóruns, produções dissertativas, dentre estratégias.

3 Considerações Finais

A partir da temática Instrução entre Pares: instrumento para uma aprendizagem significativa, foi possível identificar importantes contribuições dessa metodologia para a educação, enquanto prática pedagógica inovadora. Por meio da revisão bibliográfica realizada, observou-se que diversos autores destacam seu potencial para favorecer a construção do conhecimento de forma colaborativa.

A Instrução entre Pares evidencia-se como uma estratégia que valoriza a interação entre os estudantes, permitindo que o processo de aprendizagem ocorra de maneira mais participativa. Ao promover a troca de ideias e a discussão entre os pares, a metodologia contribui para uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos trabalhados.

Outro aspecto relevante identificado ao longo do estudo refere-se ao fortalecimento do protagonismo discente. Nessa abordagem, o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a assumir um papel ativo na construção do próprio conhecimento, o que favorece uma aprendizagem mais significativa.

A metodologia também se destaca por estimular o desenvolvimento de habilidades como argumentação, reflexão e pensamento crítico. Ao dialogar com seus colegas, os estudantes são levados a justificar suas respostas, confrontar diferentes pontos de vista e reorganizar seus conhecimentos prévios.

No que diz respeito ao papel do professor, a Instrução entre Pares contribui para a ressignificação de sua atuação em sala de aula. O docente passa a exercer a função de mediador e orientador do processo de aprendizagem, criando situações que favoreçam o diálogo e a participação dos alunos.

Além disso, a Instrução entre Pares mostra-se compatível com as demandas educacionais contemporâneas, uma vez que dialoga com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Essa característica amplia suas possibilidades de aplicação em diferentes contextos edu-

cacionais.

Conforme discutido ao longo do trabalho, essa metodologia pode ser aplicada tanto no ensino presencial quanto no ensino online. Em ambos os formatos, a Instrução entre Pares contribui para dinamizar as aulas e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativo. No contexto do ensino online, em especial, a metodologia apresenta-se como uma alternativa eficaz para promover o engajamento dos estudantes, reduzindo a passividade frequentemente associada a essa modalidade de ensino.

A utilização da Instrução entre Pares também favorece a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os estudantes aprendem uns com os outros, respeitando diferentes ritmos e formas de compreensão.

Dessa forma, a metodologia contribui para tornar o processo educativo mais inclusivo e significativo, ao considerar o aluno como sujeito ativo e participante do próprio aprendizado.

Por fim, conclui-se que a Instrução entre Pares constitui uma importante ferramenta pedagógica para o contexto educacional atual. Ao promover o engajamento, o protagonismo e a colaboração entre os alunos, essa metodologia apresenta-se como uma alternativa viável e relevante para enriquecer as práticas pedagógicas e favorecer uma aprendizagem mais significativa.

4 Referências Bibliográficas

AUSUBEL, David Paul. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. Flórida: Must University, 1982. E-book.

FERREIRA, E. D.; MOREIRA, F. K. Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do Peer Instruction. Flórida: Must University, 2012. E-book.

MARCELINO, C. A. A. S. Metodologia de pesquisa. São Paulo: Contentus, 2020. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 10 jan. 2026.

MUNHOZ, A. S. Aprendizagem ativa via tecnologias. Flórida: Must University, 2019. E-book.

CRIANÇAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DIFICULDADES DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

MONIQUE BISPO DOS SANTOS

RESUMO
A presente pesquisa bibliográfica tem como foco as dificuldades enfrentadas por estudantes estrangeiros no processo de integração e socialização no ambiente escolar brasileiro. O aumento de migrações nos últimos tempos para o Brasil tem motivado mudanças significativas no perfil dos estudantes matriculados nas instituições escolares públicas, trazendo novos desafios para toda comunidade escolar. O artigo baseia-se em revisão bibliográfica do banco de dados Google Acadêmico e análise de dados educacionais recentes, com o objetivo de compreender os principais obstáculos enfrentados por essas crianças, sendo à barreira linguística, às diferenças culturais e à ausência de políticas educacionais específicas as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes migrantes. A fundamentação teórica apoia-se na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, que destaca a importância da interação social para o desenvolvimento da aprendizagem. Os resultados mostram que a unidade escolar desempenha um papel fundamental no processo de integração dessas crianças, sendo necessária a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada de docente e o uso de recursos midiáticos e lúdicos para favorecer a socialização e o desenvolvimento educacional dos estudantes estrangeiros, garantindo uma educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade cultural; educação inclusiva; imigração; socialização escolar.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o aumento dos fluxos migratórios internacionais tem se intensificado em diversas regiões do mundo, impactando diversos setores da sociedade, como economia, saúde, cultura, habitação e a educação. No Brasil, o aumento da chegada de imigrantes tem ocasionado mudanças no perfil dos estudantes matriculados nas instituições escolares públicas, trazendo novos desafios para professores, gestores e para o próprio sistema educacional.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o aumento de estudantes estrangeiros matriculados na educação básica brasileira tem apresentado crescimento significativo nas últimas décadas. Esse aumento está relacionado a diversos motivos como conflitos políticos, crises econômicas, e a busca por melhores condições de vida em outros países.

O estado do Brasil que mais concentra imigrantes é o de São Paulo, em sua capital, por ser considerada o principal centro econômico e financeiro do Brasil. Os bairros de Bom Retiro, Brás e Pari concentram uma das maiores populações de imigrantes do país, principalmente de origem latino-americana, como bolivianos, paraguaios e venezuelanos. Nesse contexto, muitas crianças estrangeiras passam a frequentar escolas brasileiras sem domínio da língua portuguesa, o que pode dificultar sua comunicação, interação social e participação nas atividades pedagógicas.

A escola passa ser o primeiro local de contato com a cultura brasileira, assumindo um papel essencial na integração desses estudantes, além de promover a aprendizagem formal, a instituição escolar também contribui para o desenvolvimento social, cultural e emocional dos estudantes.

Entretanto, a inserção de alunos estrangeiros no ambiente escolar ainda apresenta diversos desafios, especialmente relacionados à barreira linguística, às diferenças culturais e à falta de preparo das instituições para lidar com essa diversidade. Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre estratégias pedagógicas que possam favorecer a inclusão e a socialização desses estudantes.

Desse modo, o presente estudo tem

como objetivo discutir, por meio de revisão bibliográfica, os principais desafios enfrentados por estudantes estrangeiros no contexto escolar, bem como apresentar possíveis caminhos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento integral desses estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O aumento da presença de estudantes estrangeiros nas unidades escolares brasileiras está diretamente relacionado às transformações sociais e econômicas que ocorrem pelo mundo. O processo de globalização intensificou os fuxos migratórios, levando famílias de diferentes lugares buscarem diferentes e melhores oportunidades de vida em outras regiões, principalmente no Brasil, por se tratar de um país que tem leis que facilitam a entrada e regularização de imigrantes e refugiados, além de possuir programas de acolhimento, o que justifica a escolha do país.

Ao mudar de país, as famílias trazem as crianças, grupo considerado mais frágil, pois enfrentam diversos desafios, como confrma Peroza e Santos (2021, p.728) "as crianças constituem um dos grupos mais vulneráveis às violações de direitos e com menor visibilidade para sua condição nos deslocamentos. Neste sentido, a criança traz vivências e costumes que interferem no seu processo de aprendizagem:

> [...] ao se relacionar com a cultura, a criança atribui um sentido pessoal ao que conhece. Esse sentido conforma a concepção com a qual a criança, a partir daí, se dirige à cultura para novas apropriações e aprendizados que são promotores do desenvolvimento de sua consciência em processo de formação (MELLO, 2010, p.183).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentados por meio do Censo Escolar da Educação Básica, a quantidade de matrículas de estudantes estrangeiros na educação básica brasileira tem aumentado progressivamente, evidenciando a necessidade de adaptação das políticas educacionais e das práticas pedagógicas para atender essa nova realidade.

As legislações brasileiras estabelecem que as crianças estrangeiras têm o mesmo direito de acesso à educação que as crianças brasileiras. Assim, a falta de documentos não deve ser obstáculo para a inserção e a permanência da criança na escola, respeitando a diversidade, como afrmam as legislações brasileiras:

> [...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças –não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Entre os principais desafios enfrentados por esses estudantes destaca-se a barreira linguística, muitas crianças chegam ao nosso país sem dominar a língua portuguesa, o que difculta a compreensão dos conteúdos escolares e a comunicação com colegas, professores e outros servidores da escola. Essa difculdade pode gerar, isolamento, retraimento, não pertencimento ao grupo e sentimento de insegurança, interferindo diretamente no processo de aprendizagem.

A unidade escolar possui um papel fundamental no processo de acolhimento dos estudantes de outros países, atuando como um espaço de acompanhamento, integração e respeito à diversidade, sendo responsável por promover condições que favoreçam sua adaptação ao novo contexto social e cultural.

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece grandes contribuições para compreender o processo de aprendizagem das crianças, especialmente no que se refere ao papel da interação social. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o meio em que está inserido.

De acordo com Vygotsky (2007), a apren-

dizagem acontece inicialmente no plano social, por meio da interação com outras pessoas, para posteriormente ser internalizada pelo indivíduo. Nesse processo, a linguagem exerce papel central, pois é por meio dela que o sujeito organiza o pensamento e constrói signi fcados.
Outro conceito fundamental na teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente, como o educador. Desta forma o professor torna-se ainda mais importante, pois pode auxiliar no processo de aquisição da língua portuguesa e no ensino-aprendizagem. Como destaca o autor:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2007, p. 58).

Além da perspectiva de Vygotsky, outros autores também contribuem para a re fexão sobre a inclusão escolar e a valorização da diversidade cultural. Como Candau (2012) que destaca a importância da educação intercultural como forma de reconhecer e valorizar as diferentes identidades culturais presentes na sociedade contemporânea. Para a autora, a escola precisa promover práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo entre culturas, contribuindo para a construção de uma convivência baseada no respeito às diferenças.
Nesse mesmo sentido, Libâneo (2013) a frma que o processo educativo deve considerar as características socioculturais dos estudantes, uma vez que a aprendizagem está diretamente relacionada ao contexto social em que os indivíduos vivem. Assim, compreender a realidade cultural das crianças estrangeiras torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso de tecnologias educacionais como recurso pedagógico. Vivemos numa era digital, onde o uso de recursos midiáticos tem sido estrondosamente crescente, faz-se necessário que esses recursos de alguma forma sejam inseridos no cotidiano escolar, tornando processo de aprendizagem mais interativo e acessível, o pois a tecnologia tem transformado a comunicação em todo o mundo.
Moran (2018) destaca que as tecnologias educacionais possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos, favorecendo a construção do conhecimento de forma colaborativa. No caso de estudantes estrangeiros, recursos como vídeos educativos, aplicativos de tradução, jogos digitais e atividades multimídia podem auxiliar na compreensão dos conteúdos e facilitar a comunicação.
O uso das TIC'S (tecnologia de comunicação de informação) como são chamadas essas tecnologias na sala de aula, facilitam o ensino e aprendizagens de crianças migrantes de modo efetivo, transformando o conteúdo que é complicado em útil e mais dinâmico, motivando os estudantes a procurarem novos conhecimentos e oportunidades, participando com entusiasmo das atividades propostas.
A utilização de recursos midiáticos, no contexto das interações sociais, constitui em recursos que contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, ela promove signi fcativas transformações, alterando a relação entre escola e estudante. Além disso, apresenta-se como uma ferramenta importante para a construção de novos conhecimentos, sendo fundamental que o docente esteja inserido nesse processo, tanto para ampliar seus saberes quanto para mediá-los no processo educativo.
O professor, ao atuar como mediador do processo educativo, desempenha um papel fundamental. Cabe a ele buscar estratégias e alternativas e fcazes que contribuam para reduzir o desinteresse dos estudantes, incentivando sua participação e envolvimento nas atividades e projetos desenvolvidos pela unidade escolar.

As atividades lúdicas também desempenham papel importante no processo de aprendizagem infantil. Por meio das brincadeiras e jogos educativos, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, além de fortalecer vínculos com colegas e professores.
Rau (2007) afirma que a ludicidade é um importante recurso pedagógico, pois torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso. Ao brincar, a criança experimenta diferentes formas de interação social, desenvolvendo a criatividade, a imaginação, a autonomia, o raciocínio lógico, o vocabulário e a capacidade de resolver conflitos e problemas, auxiliando na adaptação escolar.
O lúdico é essencial para o desenvolvimento humano, pois facilita os processos de comunicação, expressão e construção do conhecimento. Como afirma Santos:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão". O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural [...] facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p.12)

Outro fator importante refere-se à formação dos professores para lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula. Segundo Nóvoa (2017), a formação docente precisa contemplar não apenas aspectos pedagógicos, mas também dimensões sociais e culturais da educação, preparando os profissionais para atuar em contextos educacionais cada vez mais diversos.
Libâneo, também destaca a importância da formação continuada de docentes dentro e fora da sua jornada de trabalho, para o aperfeiçoamento das práticas em sala de aula:

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho: ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com conselhos de classe, programas de educação a distância entre outros. E fora da jornada de trabalho: congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas. Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. (LIBÂNEO, 2001, p. 229)

Dessa forma, torna-se fundamental investir em programas de formação continuada que abordem temas como educação intercultural, inclusão educacional e estratégias pedagógicas voltadas para estudantes imigrantes. Nesse sentido, cabe também às Secretarias de Educação ofertar formações continuadas aos docentes de sua rede, considerando as especificidades do território e as demandas educacionais presentes em cada contexto, pois a formação continuada possibilita que os professores avaliam sobre suas práticas, ampliem suas estratégias de ensino e fortaleçam o compromisso da escola com uma educação democrática, inclusiva e voltada para o respeito à diversidade.

METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois propõe uma reflexão sobre analisar as dificuldades enfrentadas por crianças estrangeiras no ambiente escolar brasileiro e discutir possíveis estratégias pedagógicas para favorecer sua inserção e socialização. Segundo Godoy:
"a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou

seja, dos participantes da situação em estudo" (Godoy, 1995, p.58).

Caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, pois foi desenvolvida uma pesquisa no repositório Google Acadêmico, através materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, documentos oficiais e publicações acadêmicas, permitindo aprofundar conhecimentos sobre tema.

Como comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. (GODOY,1995, p.21)

Na coleta de dados foram consultadas obras de autores da área da educação, inclusão escolar e diversidade cultural, além de documentos legais, legislações brasileiras e dados estatísticos relacionados à presença de estudantes estrangeiros nas unidades escolares. Entre todas as fontes citadas, destacam-se os relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais aprofundada do material estudado, permitindo analisar os aspectos sociais, culturais e educacionais envolvidos na inserção de estudantes estrangeiros no contexto escolar.
Além disso, foram analisadas contribuições teóricas de autores como Lev Vygotsky, Vera Maria Candau, José Carlos Libâneo e José Manuel Moran, que abordam assuntos relacionados à aprendizagem, interação social, educação intercultural e uso de tecnologias na educação. Esses autores contribuem para a compreensão de que o processo educativo ocorre por meio das interações sociais, da valorização das diferentes culturas presentes no cotidiano escolar e da utilização de recursos pedagógicos que favoreçam práticas educativas mais inclusivas, significativas e contextualizadas à realidade das crianças estrangeiras.
A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação e comparação das diferentes fontes consultadas, buscando identificar os principais desafios enfrentados por estudantes estrangeiros no cotidiano escolar brasileiro, bem como possíveis estratégias pedagógicas que possam contribuir para sua inclusão e desenvolvimento educacional. A partir dessa análise, procurou-se compreender de que maneira a escola pode atuar como um espaço de acolhimento, respeito às diferenças culturais e promoção da igualdade de oportunidades, favorecendo a participação ativa desses estudantes no ambiente escolar e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade presente nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença crescente de estudantes estrangeiros nas escolas brasileiras evidencia uma nova realidade educacional que demanda atenção por parte das instituições de ensino, dos profissionais da educação e das políticas públicas. O aumento dos fluxos migratórios internacionais tem contribuído para a diversidade cultural nas salas de aula, trazendo consigo desafios relacionados à comunicação, à adaptação cultural e ao processo de aprendizagem dessas crianças.
Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a principal dificuldade enfrentada por estudantes estrangeiros no ambiente escolar está relacionada à barreira linguística, uma vez que muitos ingressam no sistema educacional brasileiro sem domínio da língua portuguesa. Essa situação pode dificultar não apenas a compreensão dos conteúdos escolares, mas também a interação com colegas, servidores e professores, interferindo diretamente no processo de socialização e no desenvolvimento da aprendizagem.
Além das dificuldades linguísticas, as diferenças culturais também podem

influenciar o processo de adaptação dessas crianças ao ambiente escolar. Cada estudante traz consigo valores, costumes e experiências provenientes de sua cultura de origem, o que pode gerar estranhamento ou insegurança diante de uma nova realidade social e educacional. Nesse sentido, torna-se fundamental que a instituição escolar desenvolva práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

A partir da fundamentação teórica apresentada neste estudo, especialmente com base nas contribuições de Vygotsky, foi possível compreender a importância da interação social no desenvolvimento da aprendizagem. O ambiente escolar deve favorecer experiências de diálogo, cooperação e troca de conhecimentos entre os estudantes, permitindo que as crianças estrangeiras se sintam parte do grupo e possam desenvolver suas habilidades linguísticas, cognitivas, motoras, socioemocionais e sociais.

Outro aspecto importante evidenciado ao longo da pesquisa refere-se à necessidade de formação continuada dos professores para lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula. Muitos profissionais da educação ainda não se sentem preparados para trabalhar com estudantes imigrantes, o que pode dificultar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas para promover uma inclusão adequada. Dessa forma, investir e ofertar na formação docente torna-se uma ação essencial para garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Também se destaca o potencial do uso de tecnologias educacionais e atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas capazes de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e promover maior interação entre as crianças. Recursos digitais, músicas, jogos educativos, vídeos e propostas colaborativas podem contribuir para superar barreiras linguísticas e tornar o ambiente escolar mais dinâmico e participativo.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a instituição escolar desempenha um papel fundamental no processo de integração das crianças estrangeiras na sociedade brasileira. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, a instituição escolar deve atuar como um ambiente de acolhimento, respeito à diversidade e construção de relações sociais significativas.

Por fim, destaca-se a importância da criação e fortalecimento de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional de estudantes imigrantes, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também condições adequadas para sua permanência e desenvolvimento educacional. A valorização da diversidade cultural no ambiente escolar contribui para a formação de pessoas mais conscientes, críticos e preparados para conviver em uma sociedade cada vez mais plural e multicultural.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões acerca da inclusão de crianças estrangeiras no contexto escolar do Brasil, evidenciando a importância de práticas educativas que valorizem a diversidade cultural presente nas escolas. Além disso, busca-se incentivar o desenvolvimento de novas pesquisas e discussões acadêmicas sobre o tema, considerando os desafios e as possibilidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de estudantes imigrantes.

Assim, pretende-se colaborar para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com o respeito às diferenças, fortalecendo o papel da escola como um espaço de convivência, aprendizagem e valorização da diversidade, no qual todos os estudantes tenham garantido o direito de aprender e se desenvolver integralmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração. Brasília, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e cotidiano escolar. Petrópolis: Vozes, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE-revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 5763, 1995.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: INEP, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALHÃES, Geovana. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas. São Paulo: USP, 2012.

MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, ed. 2, p. 183-197, jul/dez 2010.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. Professores e formação docente. Lisboa: Educa, 2017.

RAU, Maria Cristina. A ludicidade na educação. Curitiba: IBPEX, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

NATHÁLIA BARBOSA DA SILVA

RESUMO
O presente estudo analisa a inserção da educação musical no contexto da Educação Infantil, compreendendo-a como um elemento estruturante do processo educativo e do desenvolvimento integral da criança. A música, entendida como linguagem simbólica e cultural, manifesta-se desde os primeiros momentos da vida e acompanha o sujeito em suas experiências sociais, cognitivas e afetivas. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em autores da educação e da psicologia do desenvolvimento, discutindo as contribuições da musicalização para as dimensões cognitiva, motora, linguística, social e emocional. Além disso, problematiza-se a fragilidade da presença da música nas práticas escolares, mesmo diante de sua obrigatoriedade legal, evidenciando desafios relacionados à formação docente e às condições institucionais. Conclui-se que a educação musical, quando planejada de forma intencional, constitui-se como potente recurso pedagógico, capaz de promover aprendizagens significativas, estimular a criatividade e contribuir para a formação de sujeitos críticos e sensíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Musicalização; Desenvolvimento Integral; Ensino; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A música está presente na história da humanidade como uma das mais antigas formas de expressão e comunicação. Sua existência antecede a linguagem verbal estruturada, sendo utilizada pelos diferentes povos como meio de manifestação cultural, religiosa e social. No âmbito do desenvolvimento humano, o contato com os estímulos sonoros ocorre ainda no período gestacional, quando o feto já é capaz de perceber sons externos, especialmente a voz materna e os ritmos do corpo.

Esse contato inicial evidencia que a musicalidade é uma dimensão constitutiva do ser humano, não sendo apenas um elemento externo, mas parte integrante da experiência sensorial e afetiva. Após o nascimento, a música continua presente no cotidiano da criança, manifestando-se em cantigas, brincadeiras, jogos rítmicos e interações sociais diversas.

Na infância, a música assume papel fundamental no processo de desenvolvimento, pois contribui para a organização do pensamento, para a construção da linguagem e para a expressão de emoções. Nesse sentido, a musicalização na Educação Infantil deve ser compreendida como prática pedagógica intencional, que vai além do entretenimento e do uso ocasional.

A legislação educacional brasileira reconhece a importância da música no currículo escolar, estabelecendo sua obrigatoriedade na educação básica, conforme a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008). No entanto, a realidade das instituições de ensino revela que sua implementação ainda ocorre de forma limitada, muitas vezes restrita a atividades pontuais e desvinculadas de objetivos pedagógicos mais amplos.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre o papel da educação musical na formação das crianças, bem como sobre os desafios enfrentados pelos educadores. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da musicalização na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral e discutindo as condições necessárias para sua efetiva implementação.

A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A infância é reconhecida como uma fase determinante para a constituição do sujeito, pois é nesse período que se estabelecem as bases do desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As experiências vivenciadas pelas crianças influenciam diretamente suas formas de pensar, sentir e agir, repercutindo ao longo de toda a vida.

Os estudos da psicologia do desenvolvimento apontam que a aprendizagem na infância ocorre de maneira ativa, sendo construída a partir das interações com o meio e com os outros. Nesse processo, o papel do educador é fundamental, pois

ele atua como mediador, organizando situações que favoreçam a construção do conhecimento, de acordo com Vygotsky (1998), que destaca a importância das relações sociais no processo de aprendizagem.
Nesse contexto, a escola configura-se como espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, no qual a criança amplia suas experiências e estabelece relações significativas. A qualidade dessas experiências depende, em grande medida, das práticas pedagógicas adotadas.

O LÚDICO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
O brincar constitui-se como uma das principais formas de aprendizagem na infância, favorecendo o desenvolvimento e a construção de conhecimentos. Nesse sentido, a atividade lúdica assume papel central no processo educativo. De acordo com Vygotsky (1998):

"A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Assim, a brincadeira contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada." (Vygotsky, 1998, p. 134).

As práticas pedagógicas que incorporam o lúdico favorecem a participação ativa das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Nesse sentido, a música destaca-se como um recurso privilegiado, pois articula elementos como ritmo, movimento, linguagem e emoção.
Ao cantar, dançar e explorar sons, a criança desenvolve não apenas habilidades musicais, mas também competências cognitivas e sociais. O ambiente lúdico proporcionado pela música contribui para a motivação e para o engajamento nas atividades escolares.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM CULTURAL
A música pode ser compreendida como uma linguagem universal, presente em todas as culturas. Ela expressa valores, tradições e identidades, desempenhando importante papel na construção cultural dos sujeitos.
"A música é uma linguagem que organiza, expressa e comunica sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A educação musical deve proporcionar à criança experiências que envolvam a escuta, a criação e a execução musical, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da percepção do mundo sonoro." (Brito, 2003).
Na Educação Infantil, o contato com diferentes manifestações musicais possibilita o reconhecimento da diversidade cultural, promovendo o respeito e a valorização das diferenças. Além disso, a música contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da percepção auditiva.
A exploração de sons, ritmos e instrumentos permite que a criança amplie seu repertório e desenvolva a capacidade de escuta, fundamental para a aprendizagem.
A música favorece a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando práticas interdisciplinares no contexto educacional. Pode ser incorporada em atividades relacionadas à linguagem, à matemática, às artes e ao movimento, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Essa integração amplia as estratégias pedagógicas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e enriquecedor para as crianças.

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
A musicalização exerce influência significativa em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.
"A musicalização é um processo de construção do conhecimento que favorece o desenvolvimento global da criança, estimulando aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Por meio das atividades musicais, a criança desenvolve atenção, memória, concentração, coordenação motora, além de ampliar sua capacidade de expressão e socialização, tornando-se mais participativa e integrada ao meio em que vive." (Bréscia, 2003).
No aspecto cognitivo, a música estimula a memória, a atenção e o raciocínio lógico. A organização dos elementos musicais contribui para a estruturação do pensamento e para a compreensão de padrões.

No campo motor, as atividades musicais favorecem a coordenação, o equilíbrio e a consciência corporal. Movimentos associados ao ritmo auxiliam no desenvolvimento da motricidade ampla e fna.
No desenvolvimento linguístico, a música desempenha papel relevante na ampliação do vocabulário e na construção da oralidade. As cantigas e rimas contribuem para a percepção dos sons da linguagem e para a aquisição da leitura e escrita.
No âmbito social, a música promove a interação, a cooperação e o respeito às regras. As atividades coletivas estimulam o trabalho em grupo e fortalecem os vínculos entre as crianças.
Já no aspecto emocional, a música possibilita a expressão de sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e da identidade.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO MUSICAL

O professor é um agente fundamental na implementação da musicalização na Educação Infantil. Cabe a ele planejar atividades que integrem a música ao currículo, considerando as características e necessidades das crianças.
Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando o educador compreende o ensino dessa forma, ele passa a valorizar práticas que consideram o aluno como sujeito ativo do processo educativo.
Nesse sentido, a música pode ser utilizada como instrumento mediador, favorecendo a construção do conhecimento de forma crítica, refexiva e signifcativa. (FREIRE, 1996).
Entretanto, muitos educadores enfrentam difculdades para trabalhar com música, devido à falta de formação específca. Essa realidade evidencia a necessidade de investir na formação inicial e continuada dos professores, uma vez que pesquisas indicam a ausência ou insufciência de formação musical nos cursos de pedagogia e a limitada oferta de disciplinas voltadas à musicalização, o que impacta diretamente a prática docente (Kastein; Pacífco, 2018; Tormin; Kishimoto, 2016).
Além disso, é importante que as instituições escolares ofereçam condições adequadas, como materiais e espaços apropriados, para o desenvolvimento das atividades musicais.
A música pode ser entendida como uma linguagem universal, presente nas mais diversas culturas, por meio da qual são expressos valores, tradições e identidades, desempenhando papel signifcativo na formação cultural dos indivíduos.
No contexto da Educação Infantil, o contato com diferentes manifestações musicais favorece o reconhecimento da diversidade cultural, contribuindo para o desenvolvimento do respeito e da valorização das diferenças. Ademais, a música atua no aprimoramento da sensibilidade estética e da percepção auditiva das crianças.
A vivência com sons, ritmos e instrumentos musicais possibilita a ampliação do repertório sonoro, além de estimular a escuta atenta, habilidade essencial para o processo de aprendizagem.
Apesar de sua relevância, a música ainda ocupa um espaço secundário em muitas instituições de ensino. Entre os principais entraves, destacam-se a desvalorização dessa linguagem, a limitação de recursos pedagógicos e a insufciência na formação dos professores. A compreensão equivocada de que a música se restringe a uma atividade meramente recreativa contribui para sua pouca valorização no ambiente escolar. Torna-se necessário superar essa perspectiva reducionista, reconhecendo seu potencial pedagógico e formativo no processo educativo.

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A musicalização exerce infuência signifcativa em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.
No aspecto cognitivo, a música estimula a memória, a atenção e o raciocínio lógico. A organização dos elementos musicais contribui para a estruturação do pensamento e para a compreensão de padrões.
No campo motor, as atividades musicais favorecem a coordenação, o equilíbrio e a consciência corporal. Movimentos associados ao ritmo auxiliam no desenvolvimento da motricidade ampla e fna.
Nesse sentido, de acordo com Vera Lúcia Pessagno Bréscia (2003):
“As atividades musicais envolvem o corpo como um todo, promovendo o desenvolvimento da coordenação motora, do

equilíbrio e da percepção corporal. Ao acompanhar ritmos, realizar movimentos e interagir com diferentes estímulos sonoros, a criança amplia suas possibilidades de expressão corporal, desenvolvendo tanto a motricidade ampla quanto a motricidade fna, fundamentais para seu desenvolvimento global." (Bréscia, 2003).
No desenvolvimento linguístico, a música desempenha papel relevante na ampliação do vocabulário e na construção da oralidade. As cantigas e rimas contribuem para a percepção dos sons da linguagem e para a aquisição da leitura e escrita.
No âmbito social, a música promove a interação, a cooperação e o respeito às regras. As atividades coletivas estimulam o trabalho em grupo e fortalecem os vínculos entre as crianças.
Já no aspecto emocional, a música possibilita a expressão de sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e da identidade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfca e com caráter exploratório. A escolha por esse tipo de investigação justifca-se pelo objetivo de compreender, analisar e discutir as contribuições da musicalização no contexto da Educação Infantil, a partir de referenciais teóricos já consolidados na área da educação e da psicologia do desenvolvimento.
A pesquisa bibliográfca foi realizada por meio do levantamento, seleção e análise de obras relevantes, tais como livros, artigos científcos, documentos ofciais e produções acadêmicas que abordam a temática da educação musical e suas implicações no desenvolvimento infantil. Entre os autores utilizados, destacam-se estudiosos que discutem a infância, o processo de ensino-aprendizagem e a importância das linguagens expressivas, especialmente a música, como recurso pedagógico.
O processo de construção deste estudo ocorreu em etapas. Inicialmente, foi realizado um levantamento teórico com base em leituras exploratórias, com o objetivo de identifcar os principais conceitos e abordagens relacionadas à musicalização na Educação Infantil. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica e interpretativa dos materiais selecionados, buscando compreender as contribuições de cada autor e estabelecer relações entre as diferentes perspectivas teóricas.
A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, priorizando a interpretação dos conteúdos estudados. Nesse sentido, buscou-se identifcar categorias temáticas, como desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas, formação docente e interdisciplinaridade, a fm de organizar e sistematizar as discussões apresentadas ao longo do trabalho.
Além disso, a pesquisa assume caráter exploratório por possibilitar uma maior aproximação com o tema, ampliando a compreensão acerca dos desafos e potencialidades da musicalização no ambiente escolar. Esse tipo de abordagem permite levantar refexões e apontar caminhos para futuras investigações.
Como procedimento metodológico complementar, considera-se a possibilidade de aplicação prática dos conceitos discutidos, por meio de observações em contexto escolar ou entrevistas com educadores, o que poderia enriquecer ainda mais a análise. No entanto, neste estudo, optou-se por concentrar a investigação na revisão bibliográfca, garantindo maior aprofundamento teórico.
Cabe destacar que a escolha por uma abordagem qualitativa está diretamente relacionada à natureza do objeto de estudo, uma vez que a musicalização envolve aspectos subjetivos, como emoções, experiências e interações sociais, que não podem ser mensurados apenas por dados quantitativos.
Por fm, ressalta-se que a metodologia adotada possibilita uma compreensão ampla e fundamentada do tema, contribuindo para a refexão sobre a prática pedagógica e para a valorização da música na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das obras evidencia que a música desempenha papel fundamental no desenvolvimento das crianças, contribuindo signifcativamente para diferentes dimensões do desenvolvimento humano. No entanto, observa-se que sua presença nas práticas pedagógicas ainda ocorre de forma limitada, muitas vezes sem planejamento adequado ou intencionalidade educativa. Quando utilizada de maneira estruturada, a música

favorece a aprendizagem, tornando as atividades mais atrativas e estimulando o desenvolvimento integral. Por outro lado, a ausência de formação específica dos docentes e a escassez de recursos pedagógicos configuram-se como obstáculos relevantes para sua efetiva implementação no contexto escolar.

Nesse sentido, a educação musical na Educação Infantil apresenta-se como uma prática pedagógica essencial, cujos benefícios abrangem aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Contudo, para que essa prática se concretize de maneira efetiva, é necessário enfrentar desafios relacionados à formação docente e às condições institucionais oferecidas pelas escolas.

Destaca-se, portanto, a importância de valorizar a música no currículo escolar, promovendo práticas pedagógicas que integrem essa linguagem ao processo educativo de forma planejada e significativa. Investir na musicalização significa investir na qualidade da educação e no desenvolvimento pleno das crianças.

A ampliação das discussões acerca da musicalização permite compreender que sua inserção no ambiente escolar não deve ocorrer de maneira isolada, mas articulada a um projeto pedagógico que valorize as múltiplas linguagens da infância. Nesse contexto, a música dialoga com outras áreas do conhecimento, como a arte, o movimento e a linguagem oral e escrita, constituindo-se como elemento integrador do currículo.

Além disso, a prática musical contribui para o desenvolvimento da autonomia infantil, ao incentivar a exploração de sons, a criação de ritmos e a expressão de ideias, favorecendo a construção da identidade e da autoconfança. A música também se apresenta como um recurso inclusivo, capaz de atender crianças com diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, promovendo a participação e respeitando as individualidades.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de vínculos afetivos, uma vez que as experiências musicais compartilhadas fortalecem as relações entre crianças e educadores, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e significativo.

Dessa forma, a musicalização deve ser compreendida como uma prática pedagógica indispensável, que ultrapassa o ensino de conteúdos musicais e promove o desenvolvimento humano em sua totalidade, reafirmando seu papel essencial na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

KASTEIN, Valéria Regina Botaro; PACÍFICO, Marsiel. A formação musical na educação infantil: a questão docente e as possibilidades da musicalização. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 18, n. 38, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; TORMIN, Malba Cunha. Formação de professores e musicalização nas creches. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, 2016.

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

MAPPIN STORES: OS ECOS DO CONSUMO NA SOCIEDADE PAULISTANA

NATHALIA THEOPHILO LOBATO

RESUMO
Esta pesquisa trata de estratégias de venda da loja de departamento Mappin Stores na cidade de São Paulo entre os anos de 1913 e 1920. Trataremos de como o Mappin Stores, – única loja de departamentos existente ligada ao tradicional fabricante de prataria e joias Mappin & Webb – praticou seus preços, desenvolveu narrativas publicitárias e incentivou práticas de consumo. Sustentamos que o Mappin Stores, apontado como uma loja que subvertia os padrões de lojas de departamento europeias e norte-americanas pelo fato de ter-se mantido uma loja para as elites, almejava, desde sua abertura, um alargamento do espectro social da sua clientela. Esta pesquisa apoia-se em estudos que identificam, na sociedade paulistana, desde fnais do século XIX, a existência de segmentos sociais médios que, na ausência de meios para cultivar tradições herdadas geracionalmente, encontraram no consumo formas de marcar sua ascensão social, distinção e identidade. A partir de uma análise quantitativa e qualitativa dos anúncios do Mappin Stores, dos preços praticados pela loja e de um inédito estudo sobre o Custo de Vida na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, tentaremos circunscrever quais eram os públicos que frequentavam e consumiam no Mappin Stores.

PALAVRAS-CHAVE: Mappin Stores, Consumo, Custo de Vida, São Paulo, Cultura Material.

INTRODUÇÃO

Discutiremos o papel da loja de departamento Mappin no fomento da sociedade de consumo paulistana. Sua importância parece óbvia já que se trata da primeira loja de departamento aberta na cidade de São Paulo, há quase um século, 1913. No entanto, pouco se escreveu sobre o assunto e nestas oportunidades frisou-se que a loja aqui estabelecida se diferenciava de suas congêneres pelo fato de ter-se mantido, paradoxalmente, uma loja para as elites, em pleno século XX, o que parecia subverter a própria lógica das lojas de departamento. Tratar-se-ia de um fenômeno típico paulistano, cujo comércio não teria conseguido até então expandir-se a ponto de promover o hábito do consumo em outros segmentos sociais. Tal hipótese baseou-se em depoimentos eventuais de antigos frequentadores, que relataram só frequentar a loja em tempos de liquidação, e na constatação de que os preços praticados eram altos. Sustentamos, no entanto, que a loja Mappin teve um impacto muito mais amplo do que inicialmente se supôs. Pretendemos demonstrar, ainda que em breves linhas, como a estrutura social paulistana já apresentava desde fnais do século XIX uma notável diversidade no que identifcamos como segmentos médios, ávidos por ostentar as marcas de sua ascensão social e que encontraram na propriedade de uma casa um de seus maiores signos de distinção.

Consideramos ainda a estrutura familiar típica paulistana que, ao contrário do que se imaginava, afastou-se dos modelos de família extensa. Para famílias nucleares que pouco cultivaram a transmissão cotidiana da cultura de seus ancestrais, a publicidade teria preenchido, mais cedo do que supúnhamos, funções pedagógicas importantes. Uma dessas lições foi ensinar à mulher como esta poderia, por meio de sua exibição corporal e de sua atuação no espaço doméstico, constituir formas materiais de produção de uma nova identidade, moderna e urbana. Discutiremos ainda como o Mappin praticou seus preços, desenvolveu narrativas publicitárias e incentivou práticas complexas de convívio.

A loja sedimentou e expandiu vivências com artefatos domésticos e de uso pessoal (roupas e acessórios) que se iniciaram no século XIX em São Paulo. Como já tivemos oportunidade de demonstrar em outros estudos, os paulistanos, mesmo os mais pobres, puderam atuar nos cenários domésticos simulados pelos estúdios fotográfcos. Tiveram também contato com os ambientes de restaurantes, salas de espera de consultórios médicos, saguão de hotéis, exposições comerciais, vitrines em que puderam ter contato com formas de decoração e conjunto de objetos ainda estranhos para o dia a dia

da maioria da população (CARVALHO, 2008; CARVALHO e LIMA, 2005: 271-291).

DESENVOLVIMENTO

Originalmente (e até hoje), o Mappin &Webb é uma tradicional loja inglesa de produtos finos, pratarias e porcelanas, que data do século XVIII, fundada na cidade de Sheffield, na Inglaterra. Após o lançamento de filiais em duas cidades da América do Sul (Buenos Aires e Rio de Janeiro), a loja é instalada em São Paulo na rua XV de Novembro em 1912 O Mappin Stores foi inaugurado em 1913, ocupando o mesmo prédio da Mappin &Webb como resultado da associação do Mappin &Webb do Brasil (Walter John Mappin, Herbert Joseph Mappin e Henry Portlock) com John Kitching, gerente de uma loja de departamentos inglesa (Debenhams). Segundo Maria Claudia Bonadio "foi deste último a ideia de criar em São Paulo – cidade que conheceu em viagem de férias – uma loja de departamentos" (BONADIO, 2007) Kitching acreditava que havia uma lacuna no comércio de bens de consumo em São Paulo e pensou em suprir a cidade com uma loja de grande porte, capaz de cativar aqueles segmentos bem abastados da sociedade com itens importados, serviços e pontos de encontro. Diferentemente das primeiras lojas de departamento inglesas, voltadas para um público de baixa renda (CARVALHO; 2008), é possível que o Mappin tenha sido concebido para trazer a São Paulo o glamour que as lojas de departamento francesas souberam implantar e expandir para públicos amplos.

Foram os lojistas de varejo parisienses que observaram que as vendas nas lojas de departamentos dependiam da "sedução" dos clientes, especialmente das mulheres. Esta forma de sedução dependia do embelezamento da loja, a começar pela arquitetura, passando pelo acabamento das vitrines até a organização dos produtos em suas várias seções. Somava-se a isso "um cerimonial que incluía uma decoração cuidada, maneiras corteses, solicitude para com a 3 clientela. Um ritual com uma coreografa regrada como a do balé: designação do vendedor pelo chefe da seção, escolha da mercadoria, clientes acompanhadas pelo vendedor que carrega os pacotes através da loja, pagamento no caixa etc." (GAILLARD, 2007: 71-72).

No caso do Mappin, uma loja criada no século XX, o refinamento traduzia-se no desenvolvimento de uma forte identidade visual – escolha de logotipo, cores, padrão de letra que caracterizavam a loja. A herança francesa de um arranjo visual elegante somava-se a investimentos em publicidade, vitrines tematizadas, anúncios diários em jornais, o logotipo do carro de entrega das compras circulando pela cidade, a decoração especial em datas comemorativas, como no Natal, que se transformava em um motivo para as famílias passearem até a loja e apreciarem as exposições dos enfeites. A loja contava com vitrinistas, artistas, designers, muitas vezes de outros países e que já tinham experiência em lojas de departamento europeias (TEMIM, 1999).

O Mappin Stores contou, desde a sua fundação, com um Tea Room que sofreu considerável ampliação após a mudança da loja da rua XV de Novembro para a Praça do Patriarca em 1919, quando o salão passou a funcionar também como restaurante. O almoço era servido das 12h às 14h, e após esse horário permanecia fechado para a organização do Chá, que era servido às 16h. Para criar uma atmosfera refinada o salão contava com o som ao vivo de uma pequena orquestra formada por violoncelo, violino e piano (ALVIM e PEIRÃO,1985). À noite as mesas davam lugar a uma pista de dança para bailes restritos a convidados. O famoso Salão de Chá permaneceria em funcionamento até a década de 1950, na Praça Ramos de Azevedo, onde ficaria até sua falência em 1999. Na Praça Ramos, anexos ao Salão foram inaugurados outros dois espaços: o American Bar, que permanecia aberto das 11h às 22h, e o Salão Verde, reservado para eventos privados. Ao lado do Salão de Chá localizava-se o Salão de Leitura, cujo tamanho ainda era diminuto se comparado às proporções que viria a ter no prédio da Praça Ramos de Azevedo. Nele era possível retirar gratuitamente livros ingleses ou novidades estrangeiras ainda não traduzidas para o português. No mesmo andar estava o Salon de Beauté. Inaugurado em 1926, o salão oferecia diversos tratamentos de beleza, como corte de cabelo, manicure e tratamentos de pele

(ALVIM e PEIRÃO,1985: 85).

No verdadeiro espírito das lojas de departamento, mesmo se um indivíduo não fosse ao Mappin com a intenção de adquirir um produto, ele poderia passar a frequentar a loja como espaço de serviço e convivência. Os proprietários da loja tinham claro o poder catalisador dessas atividades conjugadas à venda no varejo, vistas como um claro investimento do comércio na cidade (PADILHA, 2001: 67-68), como aparece no seguinte anúncio da loja, veiculado em 1931:

"[...] Além da troca vulgar de mercadorias por dinheiro, acima dos interesses de ordem monetária, outros, de categoria toda especial, têm absorvido o espírito da gerência em realizações de certos melhoramentos que, hoje efetuados, podem proporcionar ao público que a procura, a maior soma de comodidades. Salão de Chá, Restaurante, Livraria, Bureau de Turismo e "Salon de Beautè" são, na verdade, departamentos montados à altura do progresso de S. Paulo. Preenchendo lacunas sensíveis n'este campo de atividade, estes departamentos estão instalados mais para prestar serviços condignos ao público paulistano do que propriamente para auferir lucros imediatos."

Denominando de "vulgar" a essência do comércio, ou seja, a venda de mercadorias, o Mappin procurava revestir e expandir o ato da compra com práticas que iam além do hábito de "olhar as mercadorias". O Mappin criava atrações à parte que possibilitavam agregar um público que talvez não se interessasse na compra em si, mas quisesse tomar um chá, um drink ou ver uma exposição de arte. Não há dúvida de que estes espaços, especialmente o Salão de Chá, tornaram-se um ponto de encontro das elites culturais, políticas e econômicas da cidade. Um exemplo significativo era o Clube dos Artistas Modernos (CAM), liderado por Flávio de Carvalho, e que nasceu de uma reunião no salão do Mappin, na qual estavam presentes Paulo Mendes de Almeida, que liderou o clube, Arnaldo Barbosa e Vittorio Gobbis.

No início do século XX, casas comerciais cediam seu espaço para uma prática ainda sem lugar próprio em São Paulo: a exposição de obras de arte (CHIARELLI, 1995: 63). O Mappin, em seu início, abrigou a exposição de uma artista na época ainda iniciante, Anita Malfatti. A exposição ocorreu em junho de 1914, quando a loja ainda se localizava na XV de Novembro. Foi a primeira exposição individual da artista, num rápido retorno ao Brasil antes de seguir para os Estados Unidos. A mostra mereceu uma nota no jornal O Estado de São Paulo em que se se destacam os personagens que visitaram o evento: "Rachel Salles, Georgina Lefevre Belli, Belli, Gilberta Lefevre Nardy, Rosina Cotrim, Baby Pereira de Souza, Theresa Carvalho, Maria Antonietta Dutra, Lala Neves, Gertes Neves, Antonietta Duprat, Evangelina Duprat, Daisy de Montfort, Alice Teixeira de Carvalho, Baby G. Carrijo, Guilhermina Chiaffarelli, LiddyCantu, NinelaGelli, Eloisa Gelli, Georgina Malfatti, MmeLelio Pisa e os srs Edigard Ferreira Silva, Mario Lima Campos, Mario Chaves Ferreira, Mauricio Cunha, Joaquim Amaral, dr. E. H. Mindlin, W. Zadig, J. Almado Fagundes, S. Mendes de Castro, Pedro Araujo, Antonio Domingos de Freitas, João A. Sampaio, Cap. Jannuario Rocco, Nestor dos Santos, dr. João Lindenberg Junior, Amadeu Rondinelli, Roberto Teixeira, dr. G. Deffne, dr. Alexandre Rodrigues e senhora, e dr. Jorge Krug".

Certamente, para o Mappin, uma lista de nomes associados à vida cultural da cidade servia não apenas como um alimento de consumo endógeno deste grupo, mas como uma forma de instigar o poder de emulação desta emergente sociedade de consumo. Não devemos, no entanto, supor que o Mappin supria as necessidades das elites paulistanas. Estas estavam habituadas a fazer suas compras diretamente Europa, especialmente na França e na Inglaterra, em casas em casas como Jansene, Mercier ou Maple. A historiadora Maria Luísa Vaz, que estudou a correspondência da família Pacheco Chaves, relata-nos como enxovais inteiros, inclusive móveis eram trazidos da Europa (HOMEM, 1996:89). Além das compras diretas, muitas encomendas internacionais podiam ser feitas a partir de importadores como a Casa Allemã, a Casa Garraux, a Casa Worms, Ao Financeiro, entre outros (VAZ, 1995).

Certamente, o potencial de uma loja de dimensões e variedades como era o Mappin promovia aproximações sociais

jamais imaginadas no comércio exclusivo das lojas tradicionais do triângulo central. A loja de departamento potencializava a demanda de mulheres dispostas a seguir a moda, a ostentar e a socializar-se com pessoas que identificavam como suas semelhantes ou a aprender como consumir e como se portar com elegância em ambientes públicos com pessoas com quem agora podiam conviver e observar de perto. O poder de barganha de uma loja de departamento é grande, ela trabalhava com compras à vista e em grande quantidade, o que permitia negociar com os fornecedores de modo a obter mercadorias a preços mais baixos do que as lojas pequenas eram capazes. O poder de compra de uma loja de departamento permitia colocar itens em oferta, o que Émile Zola chamou em seu romance de "isca" – artigos vendidos até mesmo abaixo do custo para seduzir a clientela que, já cativada passa a adquirir outros itens com a impressão de estar comprando tudo mais barato (ZOLA, 2007: 72). É também por causa da diversidade que ocorria a ampliação da clientela que abrangia desde a mulher rica, que conseguia consumir mercadorias de luxo a um bom preço, até a mulher de baixa renda, que consumia a ideia de luxo comprando um artigo simples e barato como um par de luvas.
Apesar de aberta a todos, o Mappin parece ter mantido certas regras de "etiqueta" que garantiam à loja o efeito de refinamento e elegância que ela queria apresentar para sua clientela abastada e "exportar" para as clientelas aspirantes a um ambiente deste tipo. O glamour da loja não poderia ser comprometido por pessoas que a frequentassem com uniformes que as identificavam como trabalhadoras das camadas mais pobres da população, como era o caso da auxiliar de costureira Helena Augusta Martins. Em entrevista, Helena relatou que, nas décadas de 1930 e 40 costumava ir ao Mappin para comprar tecidos. Entretanto, era preciso levar um bilhete de sua chefe para apresentar ao porteiro, sem o que ele não a deixaria entrar uma vez que estava vestida como operária.

Indagada sobre a clientela do Mappin, a pesquisadora Zuleika Alvim, pioneira nos estudos sobre a loja, acredita que os altos preços praticados pelo Mappin, o fato dos produtos serem importados e de boas qualidades restringiam a sua aquisição àqueles pertencentes às elites paulistanas. No entanto, ela mesma reconhece que, publicando diariamente em jornais de grande veiculação, em vários idiomas (inglês, francês, árabe, italiano, japonês e húngaro), o contato com a loja se via ampliado de maneira significativa (BONADIO, 2007:93).

Ao longo do século XIX, a cidade de São Paulo conheceu o desenvolvimento familiar predominantemente diferente da tradicional família extensa. Mais de 70% dos núcleos familiares eram compostos até quatro pessoas. Famílias pequenas que não tinham a tradição de manterem-se unidos por várias gerações devido a uma intensa mobilidade espacial e instabilidade financeira (SAMARA, 1983,1989). Nesse substrato, a cidade floresceu como mercado distribuidor, com uma forte diversificação das atividades terciárias, crescimento do pequeno comércio e das funções públicas. Movidos por um forte desejo de ascensão através da iniciativa individual, os imigrantes, mais qualificados para inserirem-se no predominante sistema artesanal, estabeleceram-se com pequenas oficinas que puderam crescer graças à conquista de uma clientela abastada (FAUSTO, 1983; 25-33). Criou-se em São Paulo uma gradação socioeconômica interna desse grupo propiciada por pequenas possibilidades de ascensão.
A ascensão social em graus variados entre os imigrantes, movidos por um projeto pessoal de enriquecimento e favorecidos pelas teorias eugênicas (LUCA, 1999), criou clivagens sociais que muito provavelmente necessitavam ser demarcadas através de usos diferenciados dos recursos materiais disponíveis para a exibição de status. O aumento das gradações sociais nos grupos de menor poder aquisitivo, ditos remediados, e a predominância da organização do tipo nuclear nas famílias paulistanas, especialmente o costume relativo à saída dos filhos para a constituição de um domicílio autônomo, podem ter facilitado nestas faixas sociais a absorção das propostas de introspecção da célula familiar, responsável pela satisfação das necessidades afetivas dentro de casa.
Em São Paulo, o esvaziamento das funções produtivas do espaço doméstico

fator fundamental para a introspecção da família e o amadurecimento de sentimentos de intimidade e individualidade, parece ter-se dado, diferentemente da Europa e Estados Unidos, nas famílias de extração média, que mais cedo do que as famílias de elite, viram suas formas autônomas de sobrevivência segregadas pelos serviços urbanos estatais e privados que se fortaleciam e tornavam a casa uma célula deles dependente.
A importância da casa ampliava-se, pois para uma parte considerável dos assim chamados segmentos médios, era importante viver de rendas, fosse por meio do empréstimo de dinheiro a juros, de ações, de apólices da dívida pública ou dívida ativa, investimento em bancos ou depósitos na caderneta da Caixa Econômica. A propriedade de uma casa estava entre as mais 8 almejadas destas estratégias. Alugada, a renda livrava seu proprietário do trabalho manual, possibilitando-o ascender socialmente (OLIVEIRA, 2005). O investimento em mobiliário e objetos de decoração era um passo a mais na demonstração de mudanças na escala social. A ausência de meios para cultivar tradições próprias abriu espaço para a apropriação dos valores europeus oferecidos pelos meios de comunicação, pelas lojas, pelos discursos de intelectuais e pelo comportamento das elites como um repertório capaz de dar conta das conquistas de estabilidade social desses grupos. Essas famílias, ameaçadas pelos pobres e aspirando à riqueza, mostraram-se mais sensíveis aos discursos que condenavam o modo de vida fora de casa (PADILHA, 2001). Junto com almofadas, móveis, tapetes e abajures, a Mappin Stores vendia o conceito de "intimidade do lar", condenando o hábito nômade dos paulistanos:

"No nosso clima vive-se muito fora de casa. A maior parte do tempo corre fora do lar, na rua, no escritório, no armazém, no teatro, no cinema. Ha pouca vida de família. Por isso laxam-se os vínculos de intimidade que devem apertar os membros dessa pequena unidade celular que é a base de todas as outras. (...) Isso explica também a mudança constante de casa em casa, 'com a traquitana dos moveis, expondo intimidades, desrespeitando pequenas coisas sagradas que são segredos e segredos que são pequenas coisas sagradas. Não há nada mais lastimável do que essa mania de boêmios, de caracóis arrastando o casulo, de irrequietos procurando a linha pendular do repouso, malbaratando a sua vida por todos os cantos, não deixando em parte nenhuma florescer as meigas flores das suas recordações. É lastimável porque denota a falta de vida de família e sem a vida de família não há sociedade e não há pátria".

Vale a pena observar que não se trata de condenar a vida de rua nos botecos e quiosques, mas nos ambientes mais qualificados da cidade – os escritórios, o teatro, o cinema. A citação do armazém indica o lugar socialmente mais distante onde ousa chegar à imaginação do articulista ao descrever as opções fora de casa. O público-alvo é claramente os segmentos médios.
Além da valorização da casa e da privacidade da família, os anúncios se dedicavam a discutir a decoração como um sistema coerente de normas. As práticas de consumo se desenvolveram com regularidade e consistência graças à noção sistêmica aplicada aos artefatos domésticos – um objeto na casa não tem vida autônoma, ele está associado ao conjunto no qual cumpre funções específicas ornamentais ou funcionais, ao mesmo tempo que deve integrar-se esteticamente a este conjunto, reforçando a ideia de que os artefatos de uma casa necessitam de seus pares, seus complementos. A ideia de conjunto de objetos foi amplamente adotada pelas lojas de departamento que organizaram suas seções de forma a mostrar a "conexão" entre diferentes objetos – um conjunto de cozinha, um conjunto de indumentária com seus acessórios, um conjunto de roupas de cama e mesa (MALTA, 2011). Anúncios publicitários de natureza fortemente pedagógica nos dão um exemplo de como uma peça decorativa era explorada na sua conexão com todo o ambiente:

"O abajur domina o aspecto geral de uma sala e impõe-se pela graça que empresta ao aposento. Sempre que for escolhido com bom gosto e em combinação com o estilo e as cores da sala a que se destine, ele dar-lhe-á uma nova feição estética e de incontestável beleza. O abajur amortece o excessivo brilho de luz elétrica

que fere a vista, localiza a claridade num lugar desejado e conserva o resto da sala numa penumbra suave e agradável. Para popularizar este artigo oferecemos um modelo especial por preço reduzido conforme o clichê. Coluna alta de imbuia em diversas cores com instalação elétrica. Abajur com cretones de interessantes desenhos e franjas de seda. Completo 58$000."

O texto explora o potencial do objeto como dispositivo decorativo, que forma um conjunto com outros elementos de forma harmônica. O texto deixa igualmente claro ao leitor que ele pode controlar seu sistema decorativo ao escolher, segundo o seu desejo, o lugar da claridade e sua intensidade. A inovação tecnológica trazida pela luz elétrica necessita de mediações no espaço privado para que possa ser transfgurado em elemento decorativo. O texto assume a autoridade de um especialista na decoração interna da casa e instiga o leitor a moldar a luz elétrica de acordo com as necessidades do ambiente privado o que se nota no uso dos verbos amortecer, localizar, conservar. Por ser uma peça estratégica já que emite a luz que permeia todo o ambiente – "domina o aspecto geral da sala" – ao mesmo tempo que a loja defende uma ideia de decoração integrada ela oferece uma peça com valor panaceico. Um dos recursos pedagógicos mais interessantes do comércio e que se torna corriqueiro nas lojas de departamento é a apresentação de ambientes montados, em que o cliente tem uma experiência tridimensional com os objetos de decoração.
"Venha vossa excelência examinar pessoalmente este 'ninho ideal'. É um logar encantador onde tudo se harmoniza; os moveis dizem com as decorações; as cortinas combinam com os tapetes; e os abajures adaptam-se com elegância ao 'ensemble'... Cada sala tem seu estilo, sua individualidade; tem vida, e os conjuntos são artísticos e encantadores. E tudo isto foi idealizado exclusivamente, com os grandes recursos da nossa secção de moveis e tapeçarias, onde quem deseja mobilar (sic) uma vivenda com estética, elegância, harmonia, tudo encontra em profusão. Tapetes, cortinas, papeis de paredes, cretones, damascos, abajures, almofadas, enfm, tudo se encontra na nossa casa para se idealizar qualquer conjunto de interior chic." (negrito do anúncio).
A importância da experiência é sublinhada pelo apelo à presença in loco dos possíveis interessados. A denominação ao conjunto expositivo como "ninho ideal" faz-nos crer que se trata de um ambiente voltado para noivos ou recém-casados, com posses para mobiliar uma residência que servirá mais como espaço privado da família do que como espaço para círculos sociais mais amplos. Apesar de oferecer um ambiente montado com móveis, o leitor percebe ao fnal que o que está à venda são acessórios para revestimento de parede, piso e móveis. O anúncio convida o cliente a visitar a "exposição" e a ele confere a autoridade de expert que poderá "examinar" as sugestões feitas pela loja – ao mesmo tempo em que ensina, o texto reconhece no cliente a capacidade de discernir e julgar as proposições da loja. A competência de decorar já vinha se maturando desde fns do século XIX (MALTA,2011:13), é verdade, a permanência das longas narrativas publicitárias em pleno século XX, em São Paulo, é mais uma indicação da necessidade de cativar um público com pouca vivência cotidiana em ambientes deste tipo. É preciso dar exemplos, mostrar os valores associados aos objetos, sua capacidade de tornar-se agentes dos valores que estes casais gostariam de ver cultivados em seus relacionamentos conjugais. A felicidade é uma casa bem decorada! Os ambientes simplifcados e fortemente coerentes em termos cromáticos e estilísticos que caíram no gosto das classes abastadas europeias e americanas após 1890 não influenciaram os hábitos decorativos das elites paulistanas, que permaneceram féis ao modo de acumulação e ordenação próprios do ecletismo. Argumentos como simplicidade e praticidade, que convenceram as elites fora do país vão ser aqui associados a estratégias de venda de mobiliário mais barato e simplifcado, onde se busca, por exemplo, criar laços com uma tradição local, associada à sobriedade e rusticidade da São Paulo "colonial":
"A nossa capital, a despeito dos seus foros de civilização, ainda está muito atrasada em matéria de mobiliário. Salvo raríssimas excepções, o interior das casas mais ricas caracteriza-se pelo mau gosto.

O mobiliário nacional, em certos lares ricos, é ainda o preferido pela beleza e variedade das madeiras (...). Mas o mau gosto com que elas, em geral, são postas em obra, tira-lhes todo o valor. Por isso é que, talvez, nos lares pobres ou remediados, continua a ser preferida a mobília austríaca...Isso é bem característico.
Nós ainda não temos a cultura necessária para impor um gosto ou um estilo. Temos, pois, de contentar-nos com adoptar os estilos exóticos, importando a mobília estrangeira, ou fabricando a nossa de acordo com aqueles estilos. Esses estilos são-nos fornecidos pela França, são o Luiz XV, o Luiz XIV, Império e outros: mas todos eles ou quase todos são sumptuosos. Essa sumptuosidade, é bem de ver, torna-se chocante até, pelo contraste que lhe oferece o ambiente em que ela se vem exibir.
Mas o gosto, ou, melhor, o bom gosto, não reside apenas no luxo. O mobiliário inglês, por exemplo, não tem esse aspecto de sumptuosidade que nós perfeitamente dispensamos; não tem esses efeitos de sambladura artística, esses pormenores menudos de entalhaduras em relevo, esses festões, rocalhas, escamas etc., que a nossa vida simples não permite e que já se vão tornando incompatíveis com a vida intensa a que aspiramos. (...) Nós, os paulistas, devemos adotá-la, de preferência a outra qualquer".
A vida simples paulistana estaria de acordo com os pressupostos da vida moderna. A "ausência da cultura necessária" para produzir algo de próprio podia ser substituída pela universalidade funcional do móvel inglês. Afnal, na visão cosmopolita burguesa todas as culturas convergem para uma modernidade única: "O estilo inglês para moveis tornou-se universalmente reconhecido, como o que mais se aproxima da perfeição (...)". A valorização de móveis práticos e decorativos, tidos como confortáveis e elegantes, e a condenação do luxo excessivo, abre infnitas possibilidades de adaptação de propostas de decoração para todos os tipos de orçamentos. Evidentemente, esta discussão tem como pano de fundo a disputa por mercados entre a França e Inglaterra. Esta última, teve no Mappin Stores, como era de se esperar, um dos defensores das vantagens do mobiliário inglês. Dois anos antes da criação da loja de departamento Mappin, a cidade conheceu a implantação do modelo inglês de cidade-jardim. A City of São Paulo Improvements and Freehold Land Company Limited, constituída em 1911, tornou-se proprietária de 12,5 milhões de m2 de terrenos na cidade, o que, em 1912, correspondia a 1/3 do perímetro urbano. Dona de parte signifcativa da cidade, com influência decisiva sobre os órgãos públicos, a Cia City cria uma síntese entre a tradição dos palacetes paulistanos, a tradição anglo-americana dos bangalôs e sobrados, e as formas de implantação das antigas chácaras em torno da cidade. Financiando lotes por dez e vinte anos, ela permitiu o acesso dos segmentos médios relativamente abastados a um programa de habitação que, sendo uma versão mais simples e despojada do palacete, vai signifcar a passagem do "parlor", salão de honra da casa burguesa aberto para a recepção social formal e luxuosa, para o "livingroom", espaço mais íntimo e reservado à família.
Na casa mediana, a sala de visitas era o cômodo que marcava a distância da habitação pobre ou operária e a proximidade com o palacete (HOMEM, 1996: 131). Os segmentos médios foram, em São Paulo, o público-alvo predileto dos conselhos e campanhas publicitárias que previam o enfraquecimento da sala de visitas como zona de representação social e o seu fortalecimento como área de convívio familiar, íntimo e confortável, segundo o segundo o modelo inglês do "living-room". Para as mulheres que acumulavam as funções de dona de casa, mãe e esposa, contando eventualmente com o auxílio das flhas e com o trabalho de uma ou duas empregadas, mais importante do que ostentar era garantir o bem-estar da família. Para isso, a sala de visitas deveria unir as duas concepções de conforto – o espiritual e o físico.
A ampliação da clientela do Mappin não teria sido possível sem iniciativas que procurassem baixar os preços de seus produtos. Como toda loja de departamento, o Mappin sabia relativizar seus preços. Uma análise da documentação publicitária do arquivo do Mappin a partir desta perspectiva permitiu perceber o seu potencial para a identifcação de indicadores que podem levar a determinar os vários públicos que a loja de departamentos almejava ter para si. As grandes liquidações, as promoções diárias com

preços abaixo da tabela, os anúncios destinados ao público estrangeiro, o Dia dos Saldos (quando a cada mês escolhia-se um dia em que determinadas mercadorias eram oferecidas com desconto de 20% a 30%), os serviços de encomenda pelo correio, pelo telefone, a entrega a domicílio, a aplicação de um sistema de contas correntes para clientes privilegiados (que mostram a iniciativa embrionária de criação do crédito e financiamentos concretizadas somente na década de 1950), o lançamento de campanhas em momentos especiais como carnaval e temporadas líricas são demonstrações de um alargamento do espectro social atendido pela loja, onde deviam estar incluídos indivíduos provenientes dos segmentos médios ou mesmo populares.

METODOLOGIAS

Um levantamento comparativo de produtos e preços veiculados pelo Mappin e por outras lojas anunciantes em jornais e revistas da época trouxe indicações de um alargamento de sua clientela visando atingir também os segmentos médios antes de 1950. Uma primeira constatação foi a dificuldade de encontrar anúncios de mercadorias semelhantes com preços, como o Mappin fazia. Os anúncios de outras lojas em periódicos eram escassos. Deixar os preços claros em anúncios, vitrines e no interior das lojas foi uma das medidas essenciais para romper o círculo restrito daqueles que não precisavam ter limites financeiros durantes suas compras. É possível notar a grande quantidade e a riqueza de informações trazidas nos anúncios. Muitas vezes eram publicadas listas de mercadorias e seus respectivos preços. A variedade dos preços é algo que chama atenção: desde os mais baixos aos mais altos em um só item.

Selecionamos alguns exemplos: em anúncio sobre os casacos de chuva Burberry, publicado em 23 de setembro de 1914, nota-se que os preços variam entre 30$000 (trinta mil réis) e 120$000 (cento e vinte mil réis). Além da variação de preço dos impermeáveis, o mesmo anúncio traz em sua base a oferta de um produto complementar, mais barato – o guarda-chuva. Para aqueles que não podiam custear um casaco Burberry, oferecia-se um simples guarda-chuvas que por preços usuais entre 18$000 (dezoito mil réis) e 28$000 (vinte e oito mil réis) podiam ser adquiridos por 15$000 (quinze mil réis). O anúncio, ao aproximar produtos de preços tão diferentes e dar destaque a uma marca como a Burberry, já conhecida mundialmente em 1914 e que ainda hoje é símbolo de qualidade e luxo em impermeáveis, faz com que os valores de distinção agregados a um produto "migrem" para os demais da peça publicitária, alargando a capacidade de inclusão de clientes na ideia de consumo de bens de luxo.

Em 1916, o Mappin anuncia golas entre 6$000 a 8$000 réis, enquanto a Casa Allemã anunciava a venda de produtos semelhantes por preços entre 1$500 e 3$800 réis, bem mais baixos. Porém, 42 dias depois o Mappin anuncia golas com um valor mais próximo ao de sua concorrente, chegando a preços como 2$500.

O poder de barganha de uma loja de departamento é grande, ela trabalhava com compras à vista e em grande quantidade, o que permitia negociar com os fornecedores de modo a obter mercadorias a preços mais baixos do que as lojas pequenas eram capazes. Era possível colocar itens em oferta, o que Émile Zola chamou em seu romance de "isca" – artigos vendidos até mesmo abaixo do custo para seduzir a clientela que, já cativada passa a adquirir outros itens com a impressão de estar comprando tudo mais barato (ZOLA, 2007: 72). A diversidade propiciava a ampliação da clientela que abrangia desde a mulher rica, que conseguia consumir mercadorias de luxo a um bom preço, até a mulher de baixa renda, que consumia a ideia de luxo, mesmo comprando um artigo simples e barato.

CONCLUSÃO

Ainda que de forma não sistemática e em rápidas linhas, acreditamos ter trazido elementos para rediscutir a abrangência e a importância da criação da loja de departamento Mappin para a difusão de práticas de consumo na cidade de São Paulo a partir de 1913.

A diversificação das mercadorias e dos serviços e suas variações de preços fortaleceram hábitos de exibição social, estimularam formas de competição social (emulação), serviram de laboratório para o aprendizado de novas formas de sociabilidade, de novas formas de uso dos espaços do comércio e da casa. Para

aqueles que nunca entraram na loja, suas vitrines, sua arquitetura e sua decoração externa não deixaram de se tornar uma referência urbana importante.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Zuleika, e PEIRÃO, Solange. Mappin 70 Anos. São Paulo: Ex-libris, 1985. ANDRADE, Rita M.de. Mappin Stores - Adding an English Touch to the Sao Paulo Fashion Scene. In: Regina A. Root. (Org.). The Latin American Fashion Reader. The Latin American Fashion Reader. 1ed. Oxford / New York: Berg, 2005, p. 176187. ARRUDA, Márcia Bomfm de. Objetos Turbulentos, Territórios Instáveis: uma história das representações dos aparelhos elétricos no espaço doméstico (19401960). São Paulo, tese de doutorado (História PUC-SP), 2010.

BONADIO, Maria Claudia. Moda e Sociabilidade: mulheres e consumo em São Paulo nos anos 1920. São Paulo: Editora Senac, 2007.

CARVALHO, Vânia Carneiro de. Gênero e artefato. O sistema doméstico na perspectiva da cultura material. São Paulo: Edusp, Fapesp, 2008.

CARVALHO, Vânia Carneiro de; LIMA, Solange Ferraz de. Individuo, Género y Ornamento en los retratos fotográfcos, 1870-1920. In: Fernando Aguayo; Lourdes Roca. (Org.). Imágenes e Investigación Social. México: Instituto Mora, 2005, v. 1, p. 271-291.

CHIARELLI, Tadeu. Um Jeca nos Vernissage. São Paulo EDUSP, 1995. CINTRÃO, Rejane. O Mappin Stores: In: Algumas exposições exemplares – as salas de exposição na São Paulo de 1905 a 1930. Porto Alegre, Zouk Editora 2011.

FAUSTO, Boris. Trabalho Urbano e Conflito Social (1890-1920), São Paulo, Difel, 1983.

GAILLARD, Jeanne. Prefácio in: ZOLA, Émile. O Paraíso das Damas. São Paulo: Estação Liberdade, 2007. 16

HOMEM, Maria Cecília Naclério. O Palacete Paulistano e outras Formas Urbanas de Morar da Elite Cafeeira. 1867-1918. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LUCA, Tânia Regina de. A Revista do Brasil: um Diagnóstico para a (N)ação. São Paulo: Unesp, 1999.

MALTA, Marize. O olhar decorativo: ambientes domésticos em fns do século XIX no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mauad X e Faperj, 2011.

MARILING, Karal Ann “From the Quilt to the Neocolonial Photograph: the Arts of the Home in an Age of Transition”, In: Jessica H. Foy; Karal Ann Marling, The Arts and the American Home, 1890-1930, Knoxville, The University of Tennessee Press, 1994.

OLIVEIRA, Maria Luiza Ferreira de. Entre a casa e o armazém: relações sociais e experiência da urbanização, São Paulo, 1850 – 1900. São Paulo, 2005. PADILHA, Márcia. A cidade como espetáculo: publicidade e vida urbana na São Paulo dos anos 20. São Paulo: Annablume, 2001.

PINTO, Maria Inez Machado Borges. Cotidiano e Sobrevivência: a Vida do Trabalhador Pobre na Cidade de São Paulo, 1890-1914. São Paulo: Edusp / Fapesp, 1994.

SAMARA, Eni de Mesquita. A Família Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1983. SAMARA, Eni de Mesquita. As mulheres, o Poder e a Família (São Paulo, século XIX). São Paulo: Marco Zero, Secretaria Estadual da Cultura, 1989.

VAZ, Maria Luísa. Mulheres da Elite Cafeeira em São Paulo – Conciliação e Resistência – 1890/1930. São Paulo: Depto de História da FFLCH da Universidade de São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado).

WOLFF, Sílvia Ferreira Santos. Jardim América, São Paulo, Edusp/Fapesp/ Imesp, 2001.

ZOLA, Émile. O Paraíso das Damas. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

OZELIA SOARES DOS SANTOS FRANÇA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. Sabemos que a Educação Infantil se constitui como um período fundamental no desenvolvimento pleno da criança em diversos aspectos, dentre eles, cognitivo, socioemocional e social. Por essa razão, reiteramos a necessidade de se priorizar experiências pedagógicas que valorizem a interação, escuta e expressão. Nesse sentido, a contação de histórias é tida como uma ferramenta valiosa capaz de articular imaginação, cultura e linguagem, o que contribui de maneira signi f cativa para o aprendizado infantil. O referencial teórico dessa pesquisa se con f gura com as contribuições de Fernandes (2024) e Mousinho et al (2008) que discutem o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, especialmente no contexto escolar; Cardoso (2014) que valoriza as perspectivas da construção da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, de que forma a linguagem é concebida por diversos autores e como precisa ser estimulada na escola; Motta (2013) que reitera a necessidade da interação dialógica entre professores e crianças, por meio de rodas de conversas no cotidiano escolar; Kulmann e Truccolo (2025) que abordam veementemente os benefícios diversos explorados pelo universo literário por meio da contação de histórias, como o desenvolvimento da imaginação, valorizando as experiências imaginativas e fantasiosas no contexto infantil; Silva (2025) e Carmo (2025) que defendem a relevância do planejamento e intencionalidade nas práticas pedagógicas que envolvam a contação de histórias, desmisti f cando-a como uma mera atividade escolar; Cardoso (2016) que discorre sobre a necessidade de preparação do professor enquanto contador de histórias, como leitor assíduo e conhecedor aprofundado da história a ser contado, bem como a importância dos recursos visuais e vocais a serem utilizados, como a voz do professor, músicas, teatrinhos, fantoches, avental de histórias, etc., além da preparação do ambiente, priorizando locais sem ruídos, de conforto e tranquilidade para todos. A análise dos referenciais teóricos concluiu que a contação de histórias deve ser reconhecida como prática necessária e relevante para além do desenvolvimento linguístico infantil, como imaginação, criatividade, habilidade para resolução de con f itos, entre outros, favorecendo o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Linguagem; Educação Infantil; Oralidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, representando um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança. É nessa fase que as experiências vividas no ambiente escolar acabam por in f uenciar de maneira signi f cativa seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e linguísticos. Nesse contexto, vemos a contação de histórias como um elemento central ao articular imaginação, cultura, linguagem e interação.

É por meio das relações sociais e no contato com práticas culturais signi f cativas, que a linguagem oral se desenvolve. Quando se utiliza as narrativas literárias nas unidades de Educação Infantil, possibilitamos o acesso de bebês e crianças o acesso a diferentes estruturas textuais, ampliação de vocabulários e diversas formas de compreender o mundo. A escuta de histórias amplia a capacidade de expressão verbal, fortalece a organização do discurso e contribui para a construção da identidade e da subjetividade infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz orientações como a promoção de experiências que estimulem a fala, escuta, o pensamento e a imaginação, ressaltando a importância do contato com diferentes gêneros textuais desde a primeira infância. O documento também inclui os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, que prevê como direito, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sendo a linguagem como eixo estruturante das práticas pedagógicas nessa fase.

Em conformidade com as orientações da

BNCC, temos o documento Currículo da Cidade da Educação Infantil que também enfatiza a relevância do contato frequente com as narrativas, ampliando as possibilidades de expressão, de modo a favorecer o desenvolvimento da oralidade e contribui para a formação de leitores desde a infância, reconhecendo o professor como mediador das experiências literárias.

Diante destas considerações, o presente artigo visa analisar, por meio de uma revisão de literatura, as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, discorrendo sobre seus fundamentos teóricos e discutindo sobre sua relevância nas orientações curriculares na atualidade.

No primeiro item, abordaremos a temática do desenvolvimento da linguagem na infância e de que maneira ela ocorre no âmbito escolar. Na sequência, discorreremos sobre as contribuições da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem, finalizando no terceiro item, discutindo sobre qual o papel docente na mediação entre a criança e o universo literário na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA

A linguagem é um fator de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem. A linguagem oral, por exemplo, é uma ferramenta indispensável para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. De acordo com Mousinho et al (2008) crianças com baixo desempenho em alfabetização apresentam também baixo desenvolvimento e compreensão de linguagem, produção sintática e tarefas metafonológicas. (MOUSINHO et al, 2008).

Na opinião de Fernandes (2024) a linguagem por ser dialógica, constitui-se como elemento social e que ocorre na interação entre duas ou mais pessoas. A linguagem é comunicação, visto que ocorre entre duas ou mais pessoas e vai se transformando através dessa interação, onde um aprende com o outro e passa para o próximo. “A linguagem é algo continuo em que com o tempo vai se transformando e passando por mudanças.” (FERNANDES, 2024).

A linguagem oral tem uma função essencial no desenvolvimento da criança, ela é o principal meio de comunicação das crianças, é por meio dela que a criança amplia seu contato com o mundo de pessoas e objetos que a rodeiam. A linguagem oral é importante para a internalização de condutas, atua também na constituição da memória, da imaginação e é ela que forma as bases para a memória. (FERNANDES, 2024).

Para Cardoso (2012, p. 14), desde bebê, o indivíduo tem a necessidade de interagir e de se comunicar, e essa necessidade impulsiona, a princípio, o desenvolvimento da linguagem. Considerando o que observamos no entorno, independentemente das condições sociais, é possível afirmar que as crianças têm total capacidade de aprender as regras necessárias para falar. A autora define as concepções de linguagem em três grandes grupos, sendo eles: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

Para a autora, a primeira concepção em que a linguagem é uma expressão do pensamento, entende-se que quem não se expressa bem, não pensa, portanto, passa-se a conceber o pensamento como objeto de ensino e não a linguagem, tornando o ensino da linguagem desnecessário. “Ler, nesse caso, é compreender o pensamento dos escritores, sem crítica nem contraponto”. (CARDOSO, 2012, p. 16).

Já na concepção de instrumento de comunicação, segundo a autora, a linguagem é considerada somente para esse fim e a construção da língua escrita baseia-se na mera formação de palavras e a prática escolar se restringe a seguir modelos estruturais de formação de texto. Na forma de interação a linguagem é concebida como:

> [...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI et al, 2006, p. 41 apud CARDOSO, 2014, p. 16).

De acordo com Fernandes (2024) a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes e que promovem a ampliação das possibilidades de inserção e participação em diversas práticas sociais. A autora cita Bakthin (1992) que define a linguagem como construtiva, por onde o sujeito constrói o seu pensamento, a partir do pensamento do outro, caracterizando assim uma linguagem dialógica.

Nobre (2011) afirma que a linguagem é uma capacidade de se expressar inata do ser humano, pois é por meio da linguagem que o homem organiza seus pensamentos, suas crenças, podendo ser exteriorizadas por meio da fala ou escrita. Para a autora, ambos possuem formas distintas e próprias, levando-se em conta os meios de produção textual, com uma linguagem mais formal em detrimento de uma linguagem mais usual e coloquial no cotidiano.

Schirmer et al (2004) cita que há duas fases distintas no desenvolvimento da linguagem na infância, como a pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras) e que persiste até aos 11-12 meses; e, logo a seguir, a fase linguística, quando a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. E assim, aos poucos a criança vai evoluindo na escalada de complexidade da expressão.

Ainda de acordo com a autora, o processo de aquisição de linguagem conta com quatro sistemas interdependentes, sendo eles: pragmático (uso comunicativo da linguagem num contexto social); fonológico (envolve a percepção e produção de sons para formar palavras); semântico (respeita suas palavras e o significado); e por fim o gramatical (as regras sintáticas e morfológicas, que tem por finalidade combinar palavras para formar frases compreensíveis).

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Na educação infantil utilizamos a linguagem visual quando as crianças ilustram seu crachá para reconhecê-lo mais tarde e antes que aprendam a ler o próprio nome. É por meio da ilustração que as crianças reconhecem a regra que procuram seguir na vida diária da escola. (FERNANDES, 2024).

Na opinião de Scopel et al (2012) o desenvolvimento da linguagem não depende somente das condições biológicas inatas de cada indivíduo, mas também sofre influência de fatores externos e ambientais, como família e escola, por exemplo. De acordo com os autores, é no meio em que ela está inserida que a criança se forma progressivamente, por isso, o ambiente detém um papel essencial no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois “em um ambiente estimulante e facilitador a complexidade da linguagem da criança ou de cada indivíduo se desenvolverá de forma natural respeitando o ritmo individual” (SCOPEL et al, 2012).

Nesse sentido, Motta (2013, p. 70) traz em seus estudos a importância da prática dialógica na primeira infância, focando principalmente no âmbito da educação infantil, onde enfatiza a relevância da roda de conversa no cotidiano escolar da criança. A autora evidencia as obras de Bakhtin, frisando a afirmação do autor de que para entender a linguagem é preciso considerar os aspectos metalinguísticos que constituem os enunciados e não se limitam às relações lógicas da língua.

A autora segue sua linha de pesquisa sobre a importância do diálogo no desenvolvimento da linguagem, apontando a definição de diálogo em sua composição por três elementos, neste caso: o falante, o interlocutor e o contexto, visto que a língua é o produto de interação entre duas pessoas. O papel do outro torna-se fundamental nesse contexto, em que o discurso de cada um é dirigido para o outro, seja pelo desejo, pelo diálogo que ele estabelece com outros e acaba por compor uma determinada linguagem na história e na cultura. (MOTTA, 2013, p. 82).

CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A contação de histórias é um processo que antecede a escrita e oralidade, sendo uma das mais antigas formas de transmissão cultural. Nas sociedades tradicionais, as narrativas eram responsáveis por preservar valores, conhecimentos e tradições. Já no contexto escolar, atualmente essa prática alinha-se às

diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018), destacando a importância da escuta, imaginação e da ampliação do repertório cultural.

De acordo com o Currículo da Cidade (2019, p. 135) “na história da humanidade, os seres humanos sempre contaram histórias. Os griots, os pajés, os cordelistas, os contadores de causos sempre estiveram presentes, e a sua função era conservar a memória e tecer a história.” O documento reforça a importância das narrativas no cotidiano de bebês e crianças, já que a linguagem oral se faz presente na vida dos bebês desde o seu nascimento.

Silva (2025, p. 28) a contação de história é uma prática milenar que antecede a escrita e desempenhou um papel importantíssimo na preservação de memórias coletivas, na transmissão de saberes e na construção da identidade cultural dos povos. A autora cita Benjamin (1994) que destaca o papel do verdadeiro contador de histórias, como alguém que compartilha suas experiências de vida ou de certa forma, que foram herdadas, não apenas narrando, mas transformando palavras de maneira sensível e coletiva.

Abramovich (1997 apud CARDOSO, 2016) ressalta a importância de contar histórias para crianças, de forma que escutá-las é um precedente para a formação de leitor, além de incitar seu imaginário para responder tantas questões existentes no mundo da criança. A contação de história na educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, despertando encanto, prazer e imaginação, esta prática subsidia a aproximação do real com as fantasias que são fundamentais para o progresso na primeira infância. (FARIA et al, 2017).

A contação de histórias possibilita que as crianças tenham acesso a diversos tipos de cultura, gêneros textuais e variações linguísticas, que permitem a potencialização da competência linguística das crianças. Contar histórias é uma arte enriquecedora que propicia momentos de interação entre professores, bebês e crianças, por meio de comentários, recontos, perguntas que podem ser propostos no cotidiano escolar infantil, contribuindo para o exercício da expressão verbal.

Kulmann e Truccolo (2025) citam Piaget (1978) que define a contação de histórias como uma ferramenta importante que contribui de maneira significativa para a formação humana ao estimular a imaginação, a atenção e o desenvolvimento da linguagem. Segundo o autor, é por meio da interação que a criança aprende, através de brincadeiras e jogos, favorecendo aprendizagens que tenham coerência e significado, e proporcionando na criança a experimentação de diversas emoções e sentimentos, como: surpresa, alegria, entusiasmo, medo, susto, entre outras emoções.

Na opinião de Silva (2025, p. 24) “A oralidade é construída gradualmente ao longo da infância, sendo influenciada por fatores sociais, cognitivos e afetivos.” De acordo com a autora, a fala não surge de forma isolada, mas se desenvolve em contato com o outro e por meio da vivência em contextos comunicativos significativos. Por essa razão, a autora defende a importância de que a escola planeje situações didáticas que envolvam contações de histórias, uma vez que, promover a oralidade na escola implica em superar concepções restritivas de linguagem e criar espaços dialógicos, onde a contação de história se torna um dos caminhos mais eficazes para tal.

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019, p. 171) ao planejar o trabalho com a linguagem escrita o professor precisa ter como foco a intencionalidade pedagógica do que está propondo, principalmente o uso social da escrita. Por serem curiosas e investigativas, o documento ressalta a necessidade de criar estratégias que impulsionem essa curiosidade dos pequenos, fazendo a leitura de listas, histórias e promovendo desafios, auxiliando na possibilidade de construções de escrita. De acordo com o documento “as experiências com a leitura e a escrita têm importância social, mas devem ser principalmente prazerosas, lúdicas, criativas, inteligentes, mostrando para as crianças que nos diferentes escritos algo se comunica e se revela. [...]”. (SÃO PAULO, 2019, p. 171).

A contação de histórias, quando intencionalmente incorporada às práticas pedagógicas, revela-se um recurso valioso para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças. Na perspectiva contemporânea da

educação, contar histórias é mais do que narrar eventos fctícios: trata-se de criar situações de aprendizagem que favorecem a escuta sensível, o pensamento refexivo e a construção do conhecimento por meio da linguagem. (SILVA, 2025, p. 29).

Segundo Kulmann e Truccolo (2025) uma das capacidades mais exercitadas no processo de contação de histórias é a imaginação infantil, o que possibilita que a criança desenvolva também a capacidade de resolução de confitos e criatividade. Ao ter entendimento das histórias, a criança consegue interpretar os acontecimentos ao seu redor e ter a compreensão de mundo, trazendo a sua participação e ação no meio em que está inserida.

Outro ponto a se destacar entre a relevância da contação de história no ambiente escolar é a de que, durante o processo de leitura, por exemplo, a criança é capaz de perceber e sequenciar os acontecimentos ao longo da história, identifcar os personagens, reconhecer cenários e estabelecer relações de causa e efeito. A partir disso, a criança desenvolve também habilidades relacionadas ao processo cognitivo, organização do pensamento e de sentido.

Carmo (2025) afrma que os benefícios da contação de história na Educação Infantil são inúmeros, auxiliam no aspecto emocional, cognitivo e social da criança, além de ajudar no processo de alfabetização. “A contação de histórias é um relevante mecanismo estimulante da curiosidade, do imaginário, assim como da construção de ideias, expansão de conhecimentos e bagagem de experiências.”

É por meio da contação de histórias que se desperta a curiosidade e o interesse pela leitura nas crianças, e é a escola que se torna um espaço privilegiado que pode ser aproveitado no sentido de estimular a leitura ou não, a depender da prática docente. Estimulando a criança à contação de história e leitura de maneira lúdica e prazerosa, que se desmistifca a leitura como mera obrigação escolar, e sim, algo divertido, feliz, que faz parte do brincar, promovendo a descoberta de um mundo de fantasias e imaginação. (CARMO, 2025).

A contação de histórias também propicia ampliação do repertório linguístico e na construção da identidade. A prática narrativa contribui diretamente para o desenvolvimento da oralidade, pois oferece à criança modelos de fala organizados, ricos em vocabulário e estruturados em diferentes gêneros discursivos. Além do desenvolvimento da linguagem, a contação de histórias também atua como ferramenta de formação ética e emocional. (SILVA, 2025).

Silva (2025) reafrma a relevância da contação de histórias quando incorporada às práticas pedagógicas de maneira intencional e se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças. De acordo com a autora “na perspectiva contemporânea da educação, contar histórias é mais do que narrar eventos fctícios: trata-se de criar situações de aprendizagem que favorecem a escuta sensível, o pensamento refexivo e a construção do conhecimento por meio da linguagem”.

No documento Base Nacional Comum Curricular (2018), no que se refere à Educação Infantil, trata sobre a importância de que a criança possa “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação”. Dentre as práticas pedagógicas citadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25), temos a orientação de garantir experiências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

De acordo com Mateus et al (2014) a contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. Além de desenvolver a imaginação, essa ferramenta amplia o vocabulário e incentiva o gosto pela leitura, fazendo com que todos sejam benefciados por ela, já que o aluno será instigado a imaginar e a criar, no caso do professor, criará uma aula mais agradável e produtiva, alcançando assim o seu principal objetivo, a aprendizagem signifcativa.

Portanto, conclui-se que o ato de ler e contar histórias para bebês e crianças bem pequenas traz grandes benefícios para o seu desenvolvimento integral, abrangendo diversos aspectos, cognitivo,

social e emocional, o que reitera a necessidade de se realizar sempre essa prática no contexto de Educação Infantil.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

A contação de histórias precisa ser usada como uma ferramenta intencional, o que sugere não ser resumida em uma mera atividade de leitura. Por essa razão, o professor precisa planejar, organizar e mediar essa proposta, já que essa assume papel fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem infantil.
De acordo com Carmo (2025) “o ato de contar histórias é uma arte que deve ser bem executada, afim de que o indivíduo sinta todas as emoções possíveis.”
Um dos objetivos da leitura e contação de história na Educação Infantil é a aproximação e contato dos pequenos com o material impresso e escrito, possibilitando que as crianças reconheçam aspectos próprios do texto, como uma poesia que possui uma estrutura própria, contendo rimas e um texto mais poético, isso ocorre a partir da entonação de voz, por exemplo. Assim, a criança reconhece o uso social da leitura e escrita, a estrutura narrativa, mesmo antes do processo de alfabetização formal.
Ferreira e Nogueira (2021 apud SILVA, 2025) para que o professor seja um contador de histórias, se faz necessário que se desenvolva habilidades expressivas, como entonação, gestualidade e ritmo, precisando também desenvolver a capacidade de conduzir o ouvinte a refetir sobre os temas das narrativas. Uma vez que o professor se posiciona como mediador, ele transforma a experiência narrativa em prática pedagógica potente.
Pensando nisso, precisamos considerar a postura do professor quanto ao momento de contação de histórias. Essa prática pedagógica não deve ser vista como uma mera atividade escolar ou um passatempo para as crianças. Há um preparo necessário que deve ser realizado antes da execução da proposta junto aos pequenos, como a escolha do ambiente, a história a ser lida ou contada, a maneira como se conta, entonação de voz, tudo isso faz parte de uma prática relevante e signifcativa na criança.
De acordo com a sugestão de Cardoso (2016), o professor precisa dispor de recursos pedagógicos a serem utilizados pelos professores como fantoches, teatrinhos, máscaras, desenhos, dobraduras, instrumentos musicais, materiais reciclados, entre outros. A autora traz diversas sugestões de como deve ser a preparação do ambiente para a contação de histórias, como por exemplo, se ocorrer em local aberto, deve haver sombra e não ter ruídos; no caso de locais fechados, deve ser amplo, arejado, priorizando o conforto, tranquilidade e silêncio.
O professor precisa gostar de ler e ser um leitor assíduo, ressaltando que as escolhas das histórias precisarão respeitar a faixa etária das crianças ouvintes.
O professor precisa defnir critérios, metodologias e objetivos que irão orientá-los. Além disso, o professor necessita se envolver mais com as histórias de vida das crianças, suas experiências e seus interesses para que este momento de contação de histórias seja rico e estimulador em diversos aspectos. (FERREIRA e NOGUEIRA, 2021 apud SILVA, 2025)
Paula et al (2021) sugere que o professor prepare o ambiente afm de deixa-lo agradável e convidativo à escuta atenta e faça a leitura com interesse, mobilizando a expectativa das crianças. Para as autoras “é preciso dar às crianças a oportunidade de apropriarem-se das diferentes características de cada obra, o que possibilitará a formação de concepções, ideias, além de adquirir autonomia, interesse e o gosto pela leitura”.
Kulmann e Truccolo (2025) afrmam que para uma história despertar a curiosidade e o interesse das crianças, se faz necessário que a mesma tenha algum envolvimento com a temática trabalhada e vivências das crianças, assim como a utilização de recursos concretos que colaborem para o melhor aproveitamento do momento da contação de histórias.
Conforme Faria et al (2017, p. 40) se faz necessário o uso da contação de histórias na Educação Infantil, utilizando de diferentes recursos como fantasia, teatro, escuta atenciosa, música e acesso a livros infantis de qualidade, pois isso desperta o prazer da criança ao ouvir, preparando-a para o universo encantador da leitura. Para a autora “O contato com os livros na educação infantil exerce muita infuência no desenvolvimento da criança na medida em que desperta o gosto pela leitura, amplia os conhecimentos e estimula habilidades ligadas à oralidade

e escrita.”
O professor assume o papel de compreender a importância de se contar uma história oralmente. Falar adequadamente e apropriar-se de gestos no decorrer do contar, atrai a atenção da criança. A mesma usa a imaginação ao ouvir com civilidade o professor contar a história. Tornar essa ação frequente na vida da criança traz benefícios como a ampliação do vocabulário, desenvolvimento da oralidade e desperta o interesse por novas leituras. (MOREIRA, FERREIRA, 2022).
A autora também aponta para uma dinâmica no início da contação de histórias ou uma espécie de aquecimento e na final da narrativa, propostas que deem continuidade à história, como desenhos, rodas de conversa, pinturas, brincadeiras, cantigas, etc. Portanto, o professor desempenha papel central no potencial formativo da contação de histórias. Sua intervenção consciente e fundamentada teoricamente amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da capacidade narrativa e das habilidades socioemocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão de literatura apresentou como objetivo principal analisar a importância da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. A pesquisa apontou diversos benefícios da contação de histórias para bebês e crianças bem pequenas e o quanto ela influencia no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
A contação de histórias não deve ser encarada apenas como uma mera atividade lúdica, mas como prática pedagógica intencional que favorece não só o desenvolvimento linguístico, como cognitivo e social da criança. Quando o docente propicia esses momentos para as crianças desde bem pequenas, ele possibilita que as mesmas ampliem seu vocabulário e repertório cultural infantil, criando condições para que a linguagem oral se desenvolva de maneira significativa.
A revisão evidenciou que a contação de histórias integra essas dimensões ao promover experiências que articulam imaginação, emoção e aprendizagem. A mediação docente, nesse contexto, auxilia e incentiva a formação do comportamento leitor desde a tenra idade. Quando praticada de maneira dialógica e bem planejada, amplia a participação das crianças, estimulando também a oralidade e fortalece o vínculo com a leitura.
O presente estudo trouxe também diversas sugestões de prática docente que podem contribuir para enriquecer o momento de contação de histórias, como a utilização de recursos variados como fantoches, dramatizações, teatros, dedoches, palitoches, avental de histórias, entre outros. A preparação do ambiente também foi tida como extremamente importante na pesquisa, priorizando locais de conforto e tranquilidade, sem ruídos que possam atrapalhar a concentração dos ouvintes, com sombra e bem arejados.
A entonação vocal também é um recurso valioso para esses momentos, bem como a leitura e interpretação interessante por parte do professor e contador de histórias, que precisa conhecer bem a história que irá contar, além de precisar ser um leitor assíduo, que compartilhe do gosto pela leitura. A adequação dos livros à faixa etária atendida também é importante, com linguagem lúdica e de fácil compreensão, com textos menores e que chamem a atenção dos pequenos.
A literatura revisada destacou a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem ao estimular a escuta atenta, a interpretação e o uso expressivo da fala, capaz de fortalecer a oralidade infantil e promover maior segurança na expressão de ideias e sentimentos.
Foi possível concluir, portanto, que a proposta de contação de histórias precisa ser permanente e bem planejada no cotidiano escolar de bebês e crianças, assim como a formação do professor necessita estar em consonância com essa temática, afim de contribuir para o desenvolvimento linguístico e integral da criança.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

CARDOSO, B.P.A. Práticas de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil. São Paulo: Anzol, 2012.

CARDOSO, A.L.S. A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: https:// docs. uninove. br/ arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA-SANCHES.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

CARMO, D. Contação de histórias na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento cognitivo no processo de alfabetização. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 3, mar. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18289/10594. Acesso em: 02 mar. 2026.

FARIA, I.G. et al. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. Mediação, Pires do Rio, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan/dez, 2017. Disponível em: https:// www. revista. ueg. br/ in dex.php/mediacao/article/view/6368. Acesso em: 24 fev. 2026.

FERNANDES, C.R. O desenvolvimento da linguagem na educação infantil e a importância da leitura infantil para este desenvolvimento. Revista Unifcada – FAUESP, v. 6, n. 4, abr. 2024. Disponível em: https:// revista. unifcada. com. br/ _fles/ ugd/ 235 dad_ 0af 43d 225ª 645fab212116b07f4a955.pdf#page=107. Acesso em: 17 fev. 2026.

KULMANN, M.D.G. TRUCCOLO, A.B. Contação de histórias como prática pedagógica para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil: um relato de experiência no PIBID. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 19, 2025. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4616/4468. Acesso em: 01 mar. 2026.

MATEUS, A.N.B. et al. A importância da contação de história como prática educativa na Educação Infantil. Pedagogia em Ação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view/8477. Acesso em: 02 mar. 2026.

MOREIRA, F.T.R. FERREIRA, B.M. Contação de história: o papel do professor no despertar da oralidade e imaginação da criança na Educação Infantil. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, v. 8, n. 2, jul/dez, 2022. Disponível em: https:// www. revistas. unifan. edu. br/index.php/RevistaISE/article/view/931. Acesso em: 02 mar. 2026.

MOUSINHO, R. et al. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. Psicopedagogia, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/756/774. Acesso em: 17 fev. 2026.

MOTTA, F. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, E.A.C. KRAMER, S. (Orgs). Educação Infantil: enfoques em diálogo. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.

NOBRE, L.L. Influência da linguagem oral na escrita. 2011. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gramática e ensino da Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

PAULA, A.P. et al. A contação de histórias e sua importância para o desenvolvimento da criança. Revista Interdisciplinar Sulear, ano 04, n. 10, out/2021. Disponível em: https://revista.uemg.br/sulear/article/view/5973/3772. Acesso em: 02 mar. 2026.

REGATIERI, L.P.R. Didatismo na contação de histórias. Em Extensão, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 30-40, 2008. Disponível em: admin_2C_REE-2009-187.pdf_flename_UTF-8admin_2C_REE-2009-187-libre.pdf. Acesso em: 02 mar. 2026.

SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SCOPEL, R.R. SOUZA, V.C. LEMOS, S.M.A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. Cefac, v. 14, n. 4, ago. 2012. Disponível em: https:// www. scielo. br/ j/ rcefac/ a/ nmNzvNdp 54VRxQP4 pqDJRVx/ ?format=html&lang=pt. Acesso em: 24 fev. 2026.

SILVA, A.J.N. Contribuições da contação

de histórias no desenvolvimento da oralidade em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a percepção docente. 2025. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2025.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

PAULA DIAS DOS SANTOS BANDEIRA

RESUMO
O diálogo desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois vai além da simples transmissão de informações, promovendo a construção conjunta do conhecimento. Por meio da interação entre professor e aluno, torna-se possível desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de argumentação. O diálogo incentiva a escuta ativa, o respeito às diferentes opiniões e a valorização das experiências individuais, criando um ambiente mais inclusivo e colaborativo. Além disso, permite que o professor compreenda melhor as necessidades e dificuldades dos alunos, ajustando estratégias pedagógicas de forma mais eficaz. No contexto educacional, dialogar significa compartilhar saberes e problematizar conteúdos, estimulando a curiosidade e a autonomia dos estudantes. Segundo teorias construtivistas, a aprendizagem é mais significativa quando ocorre por meio da participação ativa do aluno, sendo o diálogo um instrumento essencial para a mediação desse processo. Assim, investir em práticas dialógicas contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de interagir de forma ética e reflexiva na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo; Escuta; Valorização; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é complexo e envolve múltiplas dimensões do conhecimento humano. Não se trata apenas da transmissão de conteúdos, mas da construção de saberes significativos, capazes de transformar o aluno em protagonista de seu próprio aprendizado.

Nesse contexto, o diálogo surge como uma ferramenta essencial para aproximar educador e educando, promovendo interação e compreensão mútua.

O diálogo no ambiente escolar vai além da simples conversa; ele é um instrumento que permite a troca de ideias, a problematização de conteúdos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por meio dele, os alunos podem expressar suas opiniões, levantar dúvidas e participar ativamente da construção do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e dinâmico.

O diálogo contribui para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo. Ao incentivar a escuta ativa e o respeito às diferentes perspectivas, promove-se o reconhecimento da diversidade de experiências e saberes presentes na sala de aula. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, a mediação do professor por meio do diálogo permite identificar dificuldades individuais e ajustar estratégias de ensino de maneira mais eficaz.

A participação ativa do aluno, estimulada pelo diálogo, favorece a autonomia, a criatividade e a capacidade de reflexão crítica, habilidades essenciais para a formação integral do indivíduo.

Portanto, investir em práticas dialógicas é fundamental para a construção de uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de interagir de forma ética e responsável na sociedade. O diálogo não é apenas uma ferramenta comunicativa, mas um componente central no processo de ensino e aprendizagem.

O diálogo no ambiente educacional também desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos. Por meio de interações respeitosas e construtivas, os estudantes aprendem a lidar com opiniões diferentes, resolver conflitos e trabalhar de forma colaborativa, competências essenciais para a vida acadêmica e pessoal.

A prática do diálogo e da escuta ativa favorece a inclusão e o respeito à diversidade. Quando os educadores valorizam as experiências e perspectivas individuais de cada aluno, cria-se um ambiente mais democrático e acolhedor, no qual todos se sentem motivados a participar e a compartilhar seus saberes.

A implementação de estratégias dialógicas no processo educativo contribui para a construção de uma educação crítica e transformadora. Inspiradas nas ideias de

autores como Freire e Rogers, essas práticas evidenciam que ensinar e aprender é um processo compartilhado, no qual o conhecimento se desenvolve de maneira signifcativa e ética, preparando o aluno para atuar de forma consciente na sociedade.

O DIÁLOGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O diálogo é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois transforma a relação entre professor e aluno em uma construção conjunta do conhecimento. Diferente da educação tradicional, que prioriza a transmissão de informações, o ensino dialógico valoriza a participação ativa do estudante, estimulando a refexão crítica e a compreensão signifcativa dos conteúdos.

Segundo Freire (1996), o diálogo é uma prática pedagógica que promove a libertação e a autonomia do educando, pois reconhece sua capacidade de pensar, questionar e contribuir com novas ideias. Para Freire, o ato de ensinar não se reduz a informar, mas envolve escutar, compreender e interagir, tornando o aprendizado um processo transformador.

No contexto escolar, o diálogo permite que os alunos expressem suas dúvidas, compartilhem experiências e desenvolvam habilidades de argumentação.

Ele também favorece a construção de um ambiente inclusivo e colaborativo, no qual cada indivíduo se sente valorizado e respeitado, contribuindo para o crescimento intelectual e social de todos.

Para o professor, adotar práticas dialógicas signifca mediar o conhecimento de forma fexível e sensível às necessidades de cada aluno. Isso possibilita identifcar difculdades específcas, estimular a criatividade, promover a autonomia e fortalecer o pensamento crítico, elementos essenciais para uma aprendizagem signifcativa e duradoura.

Portanto, o diálogo no processo de ensino e aprendizagem vai além de uma simples comunicação; ele é um instrumento de transformação educacional. Inspirado nas ideias de Paulo Freire, o ensino dialógico contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de interagir de forma ética e refexiva na sociedade contemporânea.

A ESCUTA ATIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

A escuta ativa é um recurso fundamental no ambiente escolar, pois permite que professores e alunos se compreendam de maneira profunda e signifcativa. Mais do que simplesmente ouvir palavras, escutar ativamente envolve atenção, empatia e a capacidade de interpretar sentimentos, intenções e necessidades.

Essa prática fortalece a comunicação e contribui para um clima de confança e respeito mútuo dentro da sala de aula. Segundo Rogers (1983), a escuta empática é essencial para estabelecer relações educativas efcazes, pois cria um espaço seguro para que os alunos expressem suas ideias, sentimentos e difculdades sem medo de julgamento.

Para Rogers, ouvir ativamente é um instrumento que promove o crescimento pessoal e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, elementos essenciais na educação.

No contexto escolar, a escuta ativa possibilita que o professor compreenda melhor as necessidades individuais dos alunos e ajuste suas estratégias pedagógicas de forma mais efciente. Além disso, incentiva os estudantes a refetirem sobre seus próprios pensamentos e a valorizarem a opinião dos colegas, promovendo um aprendizado colaborativo e participativo.

A prática da escuta ativa também contribui para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso, no qual cada aluno se sente valorizado e motivado a participar.

Esse tipo de interação fortalece laços sociais, reduz confitos e aumenta a sensação de pertencimento à comunidade escolar, fatores importantes para o desenvolvimento integral do estudante.

Portanto, a escuta ativa no ambiente escolar é muito mais do que uma habilidade comunicativa; é uma ferramenta pedagógica essencial para a construção de relações saudáveis, para o aprendizado signifcativo e para a formação de indivíduos críticos, empáticos e conscientes de seu papel na sociedade. Inspirada nas ideias de Rogers, essa prática evidencia que ouvir com atenção é tão importante quanto ensinar com dedicação.

A APRENDIZAGEM E O DIÁLOGO

A aprendizagem é um processo dinâmico que vai além da simples aquisição de

informações, envolvendo a construção ativa do conhecimento pelo estudante. Nesse contexto, o diálogo desempenha um papel central, pois possibilita a interação entre professor e aluno, tornando o aprendizado mais significativo e participativo.
Segundo Freire (1996), o diálogo é um instrumento pedagógico essencial para a formação crítica e autônoma do indivíduo. Ele enfatiza que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que o educando pense, questione e construa saberes a partir de suas próprias experiências.
No ambiente escolar, o diálogo permite que os alunos expressem suas ideias, dúvidas e sentimentos, promovendo a reflexão e a colaboração entre pares. Essa prática contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação, habilidades essenciais no contexto contemporâneo.
A proposta do diálogo favorece a criação de um ambiente inclusivo e respeitoso, no qual cada aluno se sente valorizado e motivado a participar. Essa abordagem fortalece os laços sociais, estimula a autonomia e promove a aprendizagem significativa, tornando o processo educativo mais eficaz.
Portanto, a aprendizagem e o diálogo estão intrinsecamente ligados, sendo o diálogo um elemento transformador no processo educativo. Inspirado nas ideias de Freire, esse enfoque evidencia que a educação verdadeira é construída na interação, no respeito mútuo e na participação ativa dos estudantes.

A APRENDIZAGEM, A ESCUTA ATIVA E O PROCESSO EDUCATIVO

A aprendizagem é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição de informações, mas também a construção ativa do conhecimento pelo estudante. Para que essa construção seja significativa, é necessário que o ambiente educativo promova a participação ativa, o diálogo e a atenção às necessidades individuais de cada aluno.
A escuta ativa se destaca como um recurso essencial no processo educativo. Segundo Rogers (1983), ouvir de maneira empática e atenta permite ao educador compreender melhor os sentimentos, ideias e dificuldades dos alunos, criando um espaço seguro e estimulante para a aprendizagem.
A escuta ativa não se limita a ouvir palavras, mas envolve interpretar intenções e emoções, fortalecendo a comunicação e o vínculo entre professor e estudante.
No contexto escolar, a escuta ativa favorece a identificação de necessidades pedagógicas específicas e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino.
Ao mesmo tempo, incentiva os alunos a refletirem sobre seus próprios pensamentos e a valorizar a opinião dos colegas, promovendo a colaboração e o aprendizado significativo.
Essa prática contribui para a formação de um ambiente inclusivo e respeitoso, no qual cada estudante se sente reconhecido e motivado a participar. A escuta ativa fortalece a autonomia, a empatia e o pensamento crítico, competências essenciais para a formação integral do indivíduo.
A aprendizagem e a escuta ativa estão intimamente ligadas no processo educativo. Inspirado nas ideias de Rogers, observa-se que ouvir com atenção é tão importante quanto ensinar, sendo fundamental para a construção de relações pedagógicas saudáveis e para o desenvolvimento pleno do aluno.

A PERSPECTIVA DO DIÁLOGO

A perspectiva do diálogo na educação é central para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento crítico dos alunos. Diferente de métodos tradicionais, que priorizam a transmissão unilateral de informações, o diálogo propõe uma interação contínua entre professor e estudante, na qual ambos constroem saberes de forma colaborativa.
Segundo Freire (1996), o diálogo é uma prática libertadora que valoriza a autonomia e a reflexão do educando. Para Freire, ensinar não é simplesmente informar, mas criar condições para que o estudante participe ativamente do processo educativo, questionando, compartilhando experiências e construindo conhecimento a partir de sua própria realidade.
No ambiente escolar, o diálogo permite que os alunos expressem dúvidas, compartilhem ideias e se envolvam em discussões que ampliam sua compreensão sobre os conteúdos.
Essa prática também desenvolve habilidades de argumentação, pensamento

crítico e capacidade de ouvir e respeitar diferentes pontos de vista.
Adotar uma perspectiva dialógica contribui para a formação de um ambiente inclusivo, no qual cada aluno se sente valorizado e motivado a participar.
O diálogo fortalece laços sociais e promove a cooperação, favorecendo o aprendizado signi f cativo e a construção de competências socioemocionais.
A proposta do diálogo é essencial para uma educação de qualidade. Inspirada nas ideias de Freire, evidencia que a aprendizagem verdadeira ocorre na interação, na re f exão conjunta e na valorização das experiências individuais, tornando o processo educativo transformador e humano.

O IMPACTO DO DIÁLOGO ASSERTIVO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

O diálogo assertivo no ambiente educacional é fundamental para a construção de relações saudáveis e e f cazes entre professores e alunos. Diferente de uma comunicação passiva ou agressiva, o diálogo assertivo permite a expressão clara de ideias, sentimentos e necessidades, promovendo compreensão mútua e respeito dentro da sala de aula.
Segundo Freire (1996), a educação dialógica valoriza a participação ativa do estudante, estimulando o pensamento crítico e a autonomia. Um diálogo assertivo, alinhado a essa perspectiva, cria um espaço seguro para que os alunos expressem suas opiniões e contribuam com o processo de aprendizagem, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento.
No contexto escolar, o impacto do diálogo assertivo se manifesta na melhora da comunicação, na resolução de con f itos e no fortalecimento do vínculo entre educador e educando. Ele incentiva os alunos a argumentarem de forma respeitosa e a ouvirem diferentes perspectivas, promovendo a colaboração e o aprendizado signi f cativo.
Essa prática contribui para a formação de um ambiente inclusivo, no qual todos se sentem valorizados e motivados a participar. O diálogo assertivo favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autocon f ança e capacidade de negociação.
Portanto, o diálogo assertivo é um recurso transformador no ambiente educacional. Inspirado nas ideias de Freire, ele demonstra que a comunicação clara e respeitosa não apenas fortalece o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade.

A INTERAÇÃO COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A interação no ambiente escolar constitui um dos pilares fundamentais para a construção do conhecimento, pois permite que estudantes e professores estabeleçam trocas signi f cativas capazes de ampliar a compreensão sobre os conteúdos estudados.
Essa dinâmica favorece a participação ativa, estimula a expressão de ideias e possibilita que o processo de aprendizagem ocorra de forma compartilhada. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano está profundamente ligado às relações sociais e aos processos interativos, que atuam como mediadores na formação de novas competências cognitivas.
Quando a interação é valorizada, os estudantes tornam-se protagonistas na construção do próprio desenvolvimento acadêmico. A troca entre pares, a exposição de experiências e a análise de diferentes pontos de vista contribuem para o fortalecimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação.
Para o professor, essa forma de atuação possibilita identi f car saberes prévios, desa f os enfrentados pelos alunos e potenciais caminhos para intervir pedagogicamente com maior precisão.
Além disso, a interação permite que os conteúdos escolares sejam contextualizados e conectados à realidade dos estudantes. Essa aproximação torna o aprendizado mais signi f cativo, uma vez que possibilita a elaboração de sentidos e a compreensão de conceitos de forma integrada. Ao considerar a vivência dos estudantes, o processo educativo se torna mais humanizado e alinhado às necessidades contemporâneas da escola.
Outro aspecto importante é que a interação favorece a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Atividades realizadas em grupo, investigações compartilhadas e práticas colaborativas fortalecem o senso de pertencimento e ampliam a percepção de que aprender é um ato social. Esse ambiente coletivo estimula habilidades socioemocionais,

como empatia, respeito e responsabilidade compartilhada, essenciais para a formação integral do estudante.
Por fm, compreender a interação como elemento estruturante do processo educativo implica reconhecer sua capacidade de transformar práticas pedagógicas e potencializar aprendizagens. Quando a escola promove ambientes interativos, ela contribui não apenas para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas também para a formação de sujeitos críticos, participativos e preparados para atuar em contextos diversos.
Assim, investir em propostas que valorizem a interação signifca promover uma educação mais inclusiva, refexiva e conectada às demandas da sociedade atual.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

A comunicação pedagógica é um elemento essencial para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam participação, compreensão e construção coletiva do conhecimento. Quando bem estruturada, ela permite que o processo de ensino se torne mais dinâmico, favorecendo a troca de ideias e a expressão de diferentes perspectivas. Para Moran (2015), a comunicação em sala de aula precisa ser intencional, clara e colaborativa, de modo a envolver os estudantes em experiências de aprendizagem signifcativas.
Entre as estratégias mais efcazes está a utilização de perguntas abertas, que incentivam os estudantes a refetir, argumentar e aprofundar suas análises. Essa prática contribui para a formação do pensamento crítico e amplia a participação dos alunos nas discussões.
A formulação de questionamentos permite ao professor acessar percepções, dúvidas e conhecimentos prévios, ampliando sua compreensão sobre o processo de aprendizagem de cada estudante.
Atividades colaborativas também constituem ferramentas importantes dentro da comunicação pedagógica. Trabalhos em grupo, estudos de caso e projetos interdisciplinares possibilitam que os estudantes construam conhecimentos a partir da interação com seus colegas. Essas práticas fortalecem competências como cooperação, respeito e responsabilidade compartilhada, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e participativo.
Conforme aponta Behrens (2005), práticas comunicativas colaborativas favorecem aprendizagens complexas e contextualizadas.
A escuta atenta é outro aspecto fundamental das estratégias de comunicação. Quando o professor se dedica a compreender verdadeiramente as manifestações dos estudantes, ele estabelece um ambiente seguro, acolhedor e propício ao envolvimento.
Essa postura contribui para que o aluno se sinta reconhecido, fortalecendo sua autoestima e seu engajamento nas atividades escolares. Além disso, a escuta cuidadosa permite identifcar difculdades e ajustar intervenções pedagógicas de modo mais preciso e efciente.
É relevante compreender a comunicação como um instrumento pedagógico implica reconhecer seu potencial transformador dentro do ambiente escolar. Ao adotar estratégias que promovem clareza, acolhimento e participação, a escola fortalece o processo de aprendizagem e contribui para a formação de indivíduos críticos e autônomos. Investir em práticas comunicativas efcientes signifca construir uma educação mais humanizada, refexiva e alinhada às demandas contemporâneas, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações fnais destacam que o diálogo e a escuta ativa desempenham papéis essenciais no processo educativo, tornando a aprendizagem mais signifcativa, inclusiva e colaborativa. A prática do diálogo assertivo permite que professores e alunos construam conhecimento de forma conjunta, fortalecendo o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de argumentação.
A escuta ativa contribui para a compreensão das necessidades individuais dos estudantes, possibilitando estratégias pedagógicas mais efcazes e um ambiente escolar respeitoso e acolhedor. Ao valorizar a expressão de ideias e sentimentos, promove-se a empatia, a cooperação e o desenvolvimento de competências socioemocionais.
Inspiradas nas ideias de Freire e Rogers, tais práticas evidenciam que a educação não se limita à transmissão de conteú-

dos, mas envolve a interação humana, o respeito mútuo e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Portanto, investir em diálogo e escuta ativa representa um caminho seguro para a construção de uma educação de qualidade, capaz de formar indivíduos críticos, conscientes e preparados para atuar de maneira ética e responsável na sociedade.

O diálogo e a escuta ativa são ferramentas transformadoras no ambiente educacional, pois permitem a construção coletiva do conhecimento e fortalecem a relação entre professor e aluno. Ao incentivar a participação ativa, essas práticas promovem uma aprendizagem mais significativa, onde o estudante se torna protagonista do próprio desenvolvimento.

A escuta ativa, em especial, possibilita ao educador compreender melhor as necessidades, dúvidas e potencialidades de cada aluno. Esse entendimento permite que estratégias pedagógicas sejam ajustadas de forma personalizada, tornando o processo educativo mais eficiente e inclusivo.

A reflexão apresentada ao longo deste trabalho evidencia que a construção do conhecimento exige práticas educativas baseadas em comunicação, acolhimento e participação ativa. Ao integrar estratégias que favorecem trocas significativas entre professores e estudantes, o processo de aprendizagem torna-se mais dinâmico, inclusivo e conectado às experiências reais dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre o papel da escola como espaço formativo que transcende a simples transmissão de conteúdos.

A valorização da expressão de ideias, da escuta sensível e da interação possibilita que os estudantes se sintam pertencentes ao ambiente escolar, fortalecendo sua autoestima e incentivando o protagonismo. Além disso, permite ao professor compreender melhor os caminhos percorridos pelos alunos, ajustando suas intervenções de forma mais assertiva e personalizada. Como afirma Freire (1996), a educação só se concretiza plenamente quando reconhece o estudante como sujeito ativo de sua própria formação.

Quando práticas comunicativas são incorporadas ao cotidiano escolar, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois envolve reflexão, análise crítica e construção coletiva de sentidos. Essas práticas também contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais à vida em sociedade, como empatia, responsabilidade, respeito e cooperação. Dessa forma, a escola se fortalece como espaço de convivência democrática e de formação integral.

Observa-se, ainda, que uma educação pautada em relações humanas respeitosas e participativas amplia as oportunidades de desenvolvimento cognitivo e pessoal. O ambiente escolar que valoriza a comunicação e a interação torna-se mais acolhedor e favorece o engajamento dos estudantes, que passam a perceber significado no que aprendem e nas relações que constroem. Segundo Rogers (1973), a aprendizagem autêntica ocorre quando o indivíduo se sente compreendido, respeitado e confiante.

O diálogo assertivo contribui para a formação de competências socioemocionais, como empatia, autoconfiança, respeito e colaboração. Alunos que participam de forma ativa e ouvida tendem a desenvolver habilidades de argumentação, pensamento crítico e resolução de conflitos, essenciais para a vida acadêmica e social.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa: uma abordagem centrada no cliente. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SAMPAIO, Regina Célia. Diálogo e aprendizagem: caminhos para a educação crítica. São Paulo: Loyola, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR E BRINCAR COMO PRÁTICAS DE EMANCIPAÇÃO

POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

RESUMO
Este artigo investiga a ludicidade como pilar estruturante da Educação Infantil, analisando sua influência no desenvolvimento integral da criança nos domínios cognitivo, socioemocional e cultural. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o estudo defende que o lúdico transcende o entretenimento, configurando-se como uma linguagem primordial e uma ferramenta de mediação pedagógica que confere sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados reiteram que a integração orgânica de jogos e brincadeiras ao cotidiano escolar respeita as subjetividades infantis e estimula a capacidade criativa e a elaboração simbólica. Conclui-se que a ludicidade, quando pautada por uma intencionalidade educativa, é indispensável para promover a autonomia, a alteridade e uma formação humana plena, consolidando o "aprender" através do "viver".

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O ser humano, em todas as dimensões e etapas de sua ontogênese, encontra-se em um estado de permanente descoberta, interação e construção de saberes. Desde o nascimento, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas emerge do contato dialógico com o outro e das relações estabelecidas com o meio circundante. Nesse processo, o sujeito apropria-se de conhecimentos que transitam do senso comum às estruturas cognitivas mais complexas. Este movimento contínuo de produção de sentidos é o que viabiliza a sobrevivência, a integração social e a constituição de um sujeito participativo, crítico e dotado de potencial criativo. A essa dinâmica intrínseca de busca e troca denominamos Educação: uma ação coletiva e histórica, forjada na intersubjetividade de indivíduos que compartilham experiências e edificam significados comuns.

Na infância, fase primordial do desenvolvimento, a aprendizagem assume uma tonalidade singular, sendo profundamente balizada pela imaginação, pela curiosidade epistemológica e, fundamentalmente, pela ludicidade. O brincar não é um acessório ao desenvolvimento, mas uma atividade inerente à condição infantil e uma forma privilegiada de inserção na realidade. É através da brincadeira que a criança expressa sua afetividade, reelabora vivências traumáticas ou prazerosas e organiza o mundo exterior sob a égide de sua lógica interna.

Nesse cenário, o presente artigo, intitulado "O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar como práticas de emancipação", objetiva analisar a centralidade das atividades lúdicas no contexto escolar, sublinhando sua contribuição multiforme para os domínios cognitivo, social, afetivo e psicomotor. Propõe-se, assim, fomentar uma reflexão crítica no educador acerca da intencionalidade pedagógica do brincar, incentivando a transição de uma prática espontaneísta para uma inserção consciente e planejada de jogos e brincadeiras no projeto político-pedagógico.

Como bem assevera Georges Snyders (1996), "educar é ir em direção à alegria". Tal máxima ressoa a necessidade de que o processo educativo esteja visceralmente ligado ao prazer do ato de conhecer. Sob essa ótica, a educação lúdica rompe com visões reducionistas que a confinam ao "passatempo" ou ao entretenimento vazio. Ela configura-se, em verdade, como uma práxis pedagógica fundamentada, capaz de expandir a percepção, a fantasia e a alteridade. Ao brincar, a criança não apenas simula o real; ela o interpreta, estabelece relações sociais de hierarquia e cooperação, e constrói conhecimentos de forma significativa e duradoura.

Historicamente, o brincar constitui-se como um patrimônio cultural imaterial, transmitido através das gerações. Todavia, a contemporaneidade — marcada pelo avanço tecnológico onipresente, pela hegemonia das mídias digitais e pela industrialização desenfreada do brinquedo — tem provocado o enfraquecimento das brincadeiras tradicionais e do brincar livre. Diante deste eclipse do lúdico tradicional, a escola assume um

papel compensatório e transformador, resgatando essas práticas e conferindo-lhes uma nova dimensão educativa.

O interesse por esta investigação emergiu das reflexões suscitadas na disciplina de Educação Lúdica, que evidenciou a urgência de um aprofundamento teórico sobre as potencialidades do jogo no ensino-aprendizagem. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, ancora-se em expoentes como Lev Vygotsky, que discute a Zona de Desenvolvimento Proximal; Johan Huizinga, que define o jogo como elemento fundador da cultura; e o já citado Snyders. Conforme aponta Antonio Carlos Gil (2007), a pesquisa bibliográfica permite o exame de materiais já publicados, servindo como base sólida para o fortalecimento do saber científico.

Nesse prisma, o estudo é norteado pela indagação: Qual a real relevância das atividades lúdicas na Educação Infantil frente aos modelos tradicionais de ensino? Ao debruçar-se sobre essa problemática, o texto demonstra que o jogo, quando planejado como recurso didático, promove uma interação mais horizontal entre professor e aluno, catalisando a autonomia e a criatividade.

A despeito da relevância comprovada do lúdico, ainda persistem no cotidiano escolar metodologias anacrônicas que priorizam a passividade e reduzem o tempo da brincadeira a um intervalo secundário.

Torna-se imperativo, portanto, repensar a postura docente. O professor deve atuar como mediador e arquiteto de ambientes de aprendizagem, reconhecendo que criar e brincar são atos de cidadania. Em última análise, refletir sobre o lúdico na Educação Infantil é defender o brincar como um direito inalienável da criança e como o cerne de uma pedagogia que respeita a integridade do ser humano em formação.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS POSSIBILIDADES: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR

Durante um longo percurso histórico, a educação das crianças pequenas foi circunscrita ao domínio privado e doméstico, sob a responsabilidade quase exclusiva das famílias e das figuras maternas. Todavia, o advento da urbanização, a reconfiguração das estruturas familiares e a inserção massiva das mulheres no mercado de trabalho impulsionaram a necessidade de instituições dedicadas ao atendimento extrafamiliar. Inicialmente, essas instituições operavam sob um viés marcadamente assistencialista e filantrópico, priorizando a custódia e a proteção em detrimento de uma proposta pedagógica deliberada. A expansão da Educação Infantil no Brasil, portanto, acompanhou essas metamorfoses socioeconômicas, consolidando-se gradualmente como um direito da criança e um dever inalienável do Estado. Este movimento é contextualizado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que destaca como o crescimento da oferta educacional nesta etapa está intrinsecamente ligado às mudanças culturais das últimas décadas, exigindo que o poder público assumisse a regulamentação e a integração desta fase ao sistema educacional nacional.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e suas atualizações posteriores, a Educação Infantil foi oficialmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos. Sua finalidade precípua passou a ser o desenvolvimento integral do sujeito em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, atuando de forma complementar à ação da família. A legislação brasileira, ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos, reafirmou a centralidade desta etapa na formação humana. Nesse cenário, o RCNEI emergiu como um documento norteador que, embora não impositivo, sedimentou a concepção de criança como um sujeito histórico, social e cultural, dotado da capacidade de pensar, criar e produzir conhecimentos por meio de múltiplas linguagens. Esta visão foi robustecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e por diretrizes municipais, como a Orientação Normativa nº 01/13 de São Paulo, que reconhece as infâncias em suas diversas intersecções de classe, etnia e gênero.

O Currículo da Cidade de São Paulo, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), amplia essa perspectiva ao conceber a criança como protagonista de suas aprendizagens e participante ativa nas interações

sociais. A BNCC estabelece seis direitos fundamentais — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e organiza a proposta pedagógica em cinco campos de experiências, superando a fragmentação disciplinar tradicional. Assim, o currículo da Educação Infantil não pode ser compreendido como um rol estático de conteúdos, mas como uma construção dinâmica que emana das vivências cotidianas, favorecendo o desenvolvimento das linguagens corporal, oral, escrita e artística. Dentro desta estrutura, consolidam-se os dois eixos estruturantes da prática pedagógica: o educar e o cuidar. Tais dimensões são indissociáveis, pois enquanto o cuidar atende às necessidades biopsicossociais e afetivas, o educar organiza intencionalmente as situações que promovem o desenvolvimento global, constituindo uma unidade dialógica que fundamenta o fazer docente.

A ludicidade ocupa um lugar central e estratégico nesse processo educativo. A Orientação Normativa municipal enfatiza que as crianças têm o direito inalienável ao brincar, à imaginação e à criação, sendo o lúdico um elemento constitutivo do cotidiano escolar. Sob essa ótica, a Educação Infantil não visa a alfabetização formal precoce, mas a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento das bases para aprendizagens futuras. Diversos autores sustentam a relevância dessa prática, como Santa Marli Pires dos Santos (1999), que defende o brincar como uma dimensão essencial da vida humana que integra razão e emoção. No campo da filosofia e da sociologia, o ato de brincar é visto como uma forma privilegiada de inserção cultural e assimilação de valores, enquanto psicologicamente ele contribui para o equilíbrio emocional e a construção da identidade. Complementarmente, Jean Château (1987) alerta que a ausência do lúdico pode comprometer seriamente a capacidade reflexiva, evidenciando a simbiose entre o jogo e o pensamento.

Para Tizuko Morchida Wajskop (1995), o brincar permite à criança reelaborar experiências e expressar necessidades internas, funcionando como um motor de desenvolvimento. Sob o prisma da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky, destaca-se que o brincar cria zonas de desenvolvimento proximal, impulsionando avanços cognitivos e sociais por meio da interação mediada. Ao brincar, a criança exercita a autonomia, a imaginação e a autorregulação, construindo conhecimentos de forma ativa e significativa. Portanto, compreende-se que a Educação Infantil, ancorada nos princípios do educar e cuidar, encontra na ludicidade seu pilar estruturante mais potente. A instituição educativa tem a responsabilidade ética de garantir experiências que integrem proteção, afeto e desafio intelectual, promovendo o desenvolvimento saudável dos sujeitos. Para tanto, torna-se indispensável uma atuação articulada entre educadores, famílias e comunidade, assegurando que o direito à infância e ao brincar seja efetivamente valorizado como uma prática pedagógica fundamental e transformadora.

O LÚDICO

A gênese da palavra lúdico remete ao latim ludus, termo que abarca os conceitos de jogo, divertimento e brincadeira. No horizonte educacional contemporâneo, a ludicidade é compreendida como uma postura pedagógica que catalisa a aprendizagem por meio de experiências multissensoriais, envolvendo a música, o movimento, a dramatização e as diversas expressões culturais que compõem o repertório infantil. Sob essa ótica, educar ludicamente não se resume ao uso de técnicas recreativas, mas implica a articulação orgânica entre o conhecimento formal, o prazer estético e a interação social, favorecendo uma construção de saberes que faça sentido para o sujeito que aprende. Ao longo da história, o fenômeno lúdico manifestou-se em diferentes civilizações como uma necessidade humana fundamental e um elemento estruturante da vida coletiva. O jogo, embora não seja exclusivo da infância, assume um papel de centralidade absoluta nesta fase, funcionando como o principal laboratório onde a criança explora a alteridade, experimenta papéis sociais e atribui significados ao mundo. Assim, o lúdico transmutou-se de uma prática cultural espontânea para um instrumento pedagógico de alta intencionalidade, sendo hoje peça-chave nas propostas educativas de vanguarda.

No contexto da Educação Infantil, o brincar é elevado à categoria de eixo estruturante do fazer pedagógico. A Base

Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é contundente ao estabelecer o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, situando-o ao lado do conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento ratifica que as interações e as brincadeiras constituem os vetores primordiais para a expansão das capacidades infantis. Em perfeita simetria, o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil (2019) orienta que o planejamento docente deve se ancorar em experiências significativas, nas quais a ludicidade não apareça como um evento isolado, mas como uma presença cotidiana e deliberada. Embora o campo acadêmico não apresente um conceito unívoco sobre o lúdico, autores seminais como Johan Huizinga oferecem bases sólidas ao demonstrar que o jogo é, em última análise, um elemento fundador da própria cultura. Para Huizinga, o jogo é uma atividade voluntária executada dentro de limites espaço-temporais específicos, regida por regras que, embora livremente aceitas, são rigorosamente obrigatórias, sendo acompanhada por sentimentos de tensão e júbilo que o distinguem da rotina produtiva da vida adulta.

Sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, as contribuições de Jean Piaget e Donald Winnicott são essenciais para compreender o jogo e a brincadeira como construções dinâmicas que emergem das vivências infantis. Para esses estudiosos, o ato de brincar está visceralmente ligado aos processos de maturação cognitiva e emocional, configurando-se como um espaço transicional de experimentação e simbolização. Brincar permite que a criança organize seu fluxo de pensamento, elabore afetos complexos e amplie sua capacidade de decodificação da realidade. No plano terminológico, é imperativo distinguir nuances importantes: enquanto a brincadeira é marcada pela espontaneidade e pela fluidez, o jogo pressupõe uma estrutura de regras previamente acordadas. O brinquedo, por sua vez, atua como o suporte material ou simbólico que ancora a ação, e a atividade lúdica surge como o conceito guarda-chuva que integra todas essas manifestações em uma práxis educativa abrangente.

Quando essas práticas são integradas ao cotidiano escolar de forma planejada, elas deixam de ser meras distrações para se tornarem experiências epistemológicas profundas. Neste cenário, emerge a figura do professor como mediador estratégico, responsável por arquitetar situações que provoquem a curiosidade e o espírito investigativo. A mediação pedagógica é o que garante que o brincar ultrapasse a dimensão recreativa e se consolide como uma via de acesso ao conhecimento. As brincadeiras estimulam a imaginação, que é o núcleo da ludicidade; ao imaginar, a criança recria o real e constrói narrativas próprias, desenvolvendo competências socioemocionais e motoras, além de refinamento da linguagem e do raciocínio lógico. Os marcos regulatórios da Educação Infantil reiteram que o currículo deve evitar a antecipação precoce de conteúdos formais, privilegiando experiências integradas que respeitem a singularidade da infância. Desse modo, o lúdico articula-se harmoniosamente aos campos de experiências da BNCC, como “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, promovendo a autonomia e a consolidação da identidade. Em suma, a ludicidade constitui-se como a linguagem materna da infância; ao acolhê-la, a escola não apenas cumpre seu papel técnico, mas assegura o direito da criança de aprender em um ambiente onde o saber é indissociável do prazer e do respeito à sua condição humana integral.

O ATO DE BRINCAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES

O brincar constitui-se como uma das principais expressões da cultura infantil, configurando-se não apenas como atividade espontânea, mas como forma privilegiada de interação, comunicação e produção de sentidos. Ao brincar, a criança ressignifica experiências, recria situações do cotidiano e transporta elementos do mundo real para o universo do faz de conta, exercitando a imaginação e elaborando vivências.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) já reconhecia a criança como sujeito social, dotado de capacidades afetivas, cognitivas e emocionais, ressaltando que sua aprendizagem ocorre nas interações estabelecidas com outras crianças e adultos. Nessa perspectiva, o brincar é compreendido como linguagem própria

da infância, por meio da qual a criança amplia suas formas de expressão, fortalece vínculos e constrói conhecimentos nas trocas sociais.

Essa compreensão é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular, que estabelece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil — juntamente com conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC destaca que as experiências lúdicas devem perpassar todo o cotidiano escolar, estruturando-se nos campos de experiências e garantindo à criança oportunidades de investigar, imaginar, narrar, dramatizar e interagir de forma significativa.

No mesmo sentido, o Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza o protagonismo infantil e reconhece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. O documento orienta que os espaços, tempos e materiais sejam organizados intencionalmente, assegurando ambientes ricos em possibilidades: cantos de faz de conta, jogos simbólicos, materiais não estruturados, fantasias, espelhos, livros e objetos que dialoguem com a realidade das crianças. Assim, o ambiente educativo deixa de ser apenas físico e torna-se espaço de experiências, investigações e produções culturais infantis.

Do ponto de vista teórico, as contribuições de Jean Piaget foram fundamentais para compreender o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo. Ao investigar como as crianças constroem conhecimento, Piaget demonstrou que elas não pensam como adultos em miniatura; elaboram explicações próprias sobre o mundo, reorganizando continuamente suas estruturas mentais. Para o autor, o desenvolvimento antecede a aprendizagem formal e ocorre por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilibração, que possibilitam a ampliação das estruturas cognitivas.

Piaget classificou o desenvolvimento infantil em estágios — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal —, sendo os dois primeiros correspondentes à faixa etária da Educação Infantil. No estágio sensório-motor (0 a 2 anos), o conhecimento é construído a partir da ação e da percepção. O movimento e a exploração do ambiente constituem a base da atividade intelectual, e as brincadeiras de manipulação, imitação e experimentação favorecem a construção das primeiras noções de espaço, tempo e causalidade. Já no estágio pré-operatório (2 a 6 anos), ocorre um avanço significativo da linguagem e da função simbólica. A criança passa a representar mentalmente objetos e situações, intensificando o jogo simbólico e o faz de conta.

Entretanto, ao comparar Piaget com Lev Vygotsky, observa-se uma ampliação da compreensão acerca do papel do brincar. Enquanto Piaget enfatiza a construção interna do conhecimento e os estágios de desenvolvimento, Vygotsky destaca a dimensão social da aprendizagem. Para o autor, o brincar cria uma "zona de desenvolvimento proximal", pois, ao assumir papéis e seguir regras imaginárias, a criança atua além de seu nível de desenvolvimento real, internalizando normas sociais e ampliando suas capacidades cognitivas. Assim, o faz de conta não apenas expressa o desenvolvimento já alcançado, mas impulsiona novas aprendizagens.

Outro autor relevante é Henri Wallon, que enfatiza a integração entre emoção, movimento e cognição. Para Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre de maneira global, e o brincar favorece tanto a expressão afetiva quanto a construção do pensamento. Nessa perspectiva, o lúdico não pode ser reduzido a entretenimento; trata-se de experiência essencial para o desenvolvimento integral.

Diante dessas contribuições teóricas e orientações curriculares, evidencia-se que o brincar deve ocupar lugar central no planejamento pedagógico. Jogos e brincadeiras possibilitam situações de desafio, cooperação e respeito às regras, ensinando a criança a esperar sua vez, lidar com frustrações, reconhecer avanços e conviver em grupo. Tais experiências contribuem para o desenvolvimento moral, social e cognitivo.

Portanto, não se pode compreender o brincar como mero passatempo ou atividade recreativa desvinculada de intencionalidade educativa. Ao contrário, a inserção planejada de práticas lúdicas no currículo, alinhadas à BNCC, ao Currículo da Cidade de São Paulo e aos parâmetros nacionais, assegura uma aprendizagem significativa e contextualizada. Cabe ao professor organizar ambientes, propor desafios e mediar interações, reco-

nhecendo a criança como sujeito ativo e protagonista de seu processo de desenvolvimento.
Dessa forma, o ato de brincar consolida-se como direito, linguagem e fundamento pedagógico da Educação Infantil, articulando teoria, currículo e prática em favor de uma formação integral e humanizadora.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS SEGUNDO TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO

A pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto sistematiza os jogos e brincadeiras em três grandes categorias: brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz de conta e brincadeiras de construção. Essa organização permite compreender o brincar como fenômeno cultural e pedagógico, articulado ao desenvolvimento infantil e à prática docente na Educação Infantil.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS INFANTIS

As brincadeiras tradicionais infantis caracterizam-se por sua transmissão oral e coletiva, sendo preservadas ao longo das gerações, ainda que sofram adaptações conforme o contexto social e histórico. Sua autoria, em geral, é desconhecida, pois pertencem ao patrimônio cultural da infância.
Kishimoto (2011) destaca, de forma indireta, que tais brincadeiras preservam estruturas básicas, mas podem incorporar novos conteúdos conforme as transformações culturais. Elas favorecem o desenvolvimento do imaginário, fortalecem vínculos sociais e garantem o caráter lúdico da experiência infantil.
Embora atualmente muitas dessas práticas disputem espaço com os jogos digitais, sua relevância permanece, pois promovem interação presencial, negociação de regras e convivência social. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa compreensão ao assegurar o brincar como direito de aprendizagem, vinculando-o aos campos de experiências e à valorização das culturas infantis.
Da mesma forma, o Currículo da Cidade de São Paulo orienta que as instituições valorizem manifestações culturais tradicionais, reconhecendo-as como parte da identidade das crianças e do território em que vivem.

BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA

As brincadeiras de faz de conta, também denominadas jogos simbólicos, envolvem a criação de situações imaginárias nas quais a criança assume papéis sociais e recria experiências vivenciadas ou observadas. Ao brincar de casinha, médico, escola ou polícia, a criança reelabora elementos da realidade.
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta que, ao brincar, a criança transforma conhecimentos prévios em conceitos gerais, articulando imaginação e imitação da realidade. Assim, a brincadeira é entendida como reconstrução simbólica de experiências anteriormente vivenciadas.
Kishimoto (2011) complementa essa análise ao afirmar que o contexto sociocultural influencia diretamente as brincadeiras. Quando o ambiente muda, as formas de brincar também se transformam, evidenciando que a criança reproduz, em linguagem simbólica, aquilo que observa em seu meio social.
Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Lev Vygotsky, que compreende o faz de conta como espaço privilegiado para o desenvolvimento, pois nele a criança internaliza normas sociais e amplia suas capacidades cognitivas ao atuar além de seu nível de desenvolvimento real.

BRINCADEIRAS DE CONSTRUÇÃO

As brincadeiras de construção envolvem a manipulação e combinação de materiais, como blocos, encaixes, sucatas e massinhas, possibilitando que a criança planeje, experimente e reorganize suas ações.
Kishimoto (2011) ressalta que esse tipo de jogo enriquece a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve habilidades cognitivas e motoras. A atividade construtiva permite observar aspectos como planejamento, linguagem, cooperação e resolução de problemas, constituindo-se também como instrumento de avaliação pedagógica.
O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) orienta que os ambientes educativos sejam organizados com materiais diversificados e acessíveis, favorecendo investigações e produções autorais das crianças, em consonância com os princípios da BNCC.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS SEGUNDO

HENRI WALLON

As contribuições de Henri Wallon evidenciam a integração entre emoção, movimento e cognição no desenvolvimento infantil. Para o autor, o brincar é tão essencial à criança quanto o trabalho é ao adulto, sendo meio de expressão afetiva e construção do conhecimento.

Wallon classifica os jogos infantis em quatro categorias:

Jogos funcionais – relacionados ao prazer do movimento e da ação repetitiva;

Jogos de ficção – associados à imaginação e à representação simbólica;

Jogos de aquisição – ligados à observação e imitação de gestos e sons;

Jogos de fabricação – caracterizados pela criação e transformação de objetos e regras.

Essa classificação evidencia que o desenvolvimento não ocorre apenas em sala de aula, mas em qualquer ambiente que favoreça a experimentação e a interação. O RCNEI (1998) reforça essa visão ao destacar que a brincadeira resulta da articulação entre imaginação e imitação, configurando-se como reconstrução transformada da realidade.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS SEGUNDO JEAN PIAGET

Para Jean Piaget, o jogo acompanha o desenvolvimento cognitivo e organiza-se em três grandes estruturas: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, sendo os jogos de construção uma transição entre essas formas.

Jogos de exercício

Predominantes no estágio sensório-motor (0 a 2 anos), envolvem repetição de movimentos e manipulação de objetos. Contribuem para a consolidação de esquemas motores e para a construção das primeiras noções perceptivas.

Jogos simbólicos

Característicos do estágio pré-operatório (2 a 6 anos), implicam representação de objetos ausentes e desenvolvimento da função simbólica. A criança transforma objetos e situações, exercitando imaginação e linguagem.

Jogos de regras

Emergem por volta dos quatro anos e permanecem ao longo da vida. Envolvem acordos coletivos e relações sociais, exigindo compreensão e respeito às normas. Podem ser espontâneos ou transmitidos culturalmente.

O RCNEI (1998) complementa essa classificação ao afirmar que jogos de faz de conta, construção e regras ampliam conhecimentos por meio da atividade lúdica. Para Piaget, o jogo está diretamente relacionado aos processos de assimilação e acomodação, fundamentais à construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES INTEGRADORAS

As classificações propostas por Kishimoto, Wallon e Piaget convergem ao reconhecer o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, embora enfatizem dimensões distintas, cultural, afetiva ou cognitiva.

Os documentos oficiais, como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo, incorporam essas contribuições teóricas ao defender práticas pedagógicas intencionais, que valorizem o brincar como direito, linguagem e eixo organizador da Educação Infantil.

Assim, compreender as diferentes classificações dos jogos e brincadeiras possibilita ao educador planejar intervenções fundamentadas teoricamente e alinhadas às diretrizes curriculares, assegurando experiências significativas e integradoras no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, reitera-se a importância do lúdico na Educação Infantil como pilar fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e motor. A pesquisa revela que, por meio de jogos e brincadeiras, a criança aprende a respeitar o próximo, a expressar-se e a ouvir, construindo conhecimentos sobre bases sólidas e assumindo-se como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

A inserção da ludicidade no currículo não é uma escolha opcional, mas uma necessidade intrínseca. Defende-se que os objetivos pedagógicos devem convergir para a construção da identidade e da autonomia, reconhecendo as crianças como protagonistas e agentes de transformação social. Quando as atividades são organizadas de forma intencional, tornam-se significativas e favorecem aprendizagens consistentes. Nesse cenário, o professor atua como mediador essencial, organizando espaços e experiências que potencializam o desenvolvimento integral.

Brincar ultrapassa a esfera da recreação: é uma expressão legítima da cultura infantil e um direito assegurado. No "faz de conta", a criança recria a realidade e ressignifica o mundo. Embora o brinquedo seja um importante objeto de suporte, é na experiência da brincadeira livre e mediada que se consolidam as aprendizagens mais profundas.

Essa prática exige reflexão constante por parte do educador. É preciso questionar as intenções por trás de cada proposta, a escuta ativa dedicada aos alunos e o espaço concedido à participação infantil. Tais inquietações impedem que o lúdico seja reduzido a um passatempo, elevando-o ao status de prática pedagógica consciente. Além disso, a sensibilidade do docente é ampliada ao resgatar seus próprios vestígios da infância, permitindo uma aproximação mais humana e empática com as necessidades da turma.

É responsabilidade das instituições de ensino oferecer ambientes ricos que permitam à criança viver plenamente sua infância. O lúdico harmoniza o desenvolvimento, amplia a independência e fortalece a inteligência emocional. Ensinar sob essa perspectiva é buscar uma educação de qualidade, onde a ludicidade não é uma ferramenta isolada, mas uma postura pedagógica, uma forma de ser e atuar que compreende o universo infantil.

Em última análise, o professor deve ser o artífice de um currículo que valorize as dimensões afetiva, social e cognitiva da ludicidade. Fortalecer o brincar na escola é contribuir para a formação de cidadãos autônomos e críticos. O lúdico, portanto, não é complemento, mas o fundamento da Educação Infantil, garantindo que o aprender ocorra com alegria, sentido e respeito à condição da criança.

REFERÊNCIAS

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. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

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 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CHÂTEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1994.

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

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01/13. São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. Ed.

São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Tizuko Morchida. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A GRANDE RELEVÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAISSA REGINA GARCIA BIZARI

RESUMO
O presente artigo busca analisar como a arte é trabalhada na Educação Infantil, de modo que possibilite aos professores um olhar diferenciado para suas atividades aplicadas em sala de aula, sendo que a arte não está limitada a sua disciplina, abrange todas as demais áreas e engloba toda à área cognitiva, social e psicológica das crianças, trazendo uma visão mais crítica e perceptiva diante da realidade que o cerca. Considerando-se que as artes em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro e as artes visuais, são elementos da cultura de uma sociedade e estão muito presentes na vida das pessoas. O trabalho em questão justifica-se uma vez que as artes constituem elementos que despertam e expressam sentimentos, sentidos, imaginação e criação, porém, a sociedade, assim com a escola, está acostumada a encará-las somente como lazer e entretenimento. Este estudo tem por objetivo: pesquisar o papel que a arte desempenha na educação de crianças de 0 a 6 anos; e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia da criança. Em relação à metodologia de pesquisa, o estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa. Em síntese, conclui-se que a arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças de 0 a 6 anos, pois possibilita a construção de conhecimentos embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade, e indica um caminho de superação do aprendizado baseado na codificação e cópia de informações.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Crianças. Educação. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa. Por isso, este trabalho visa investigar como a arte pode interferir na compreensão e desenvolvimento infantil.
A Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos, no processo de ensino e aprendizagem.
No presente trabalho são apresentados alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento da criança. Como embasamento para esta discussão, utilizei referência MORENO, G.L. Significativa entre a criança e a Arte e LUNA, W.; BISCA, J. Fazendo artes com a natureza.
Na realização deste estudo foi utilizado como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica buscando informações e comprovações do assunto abordado.
Segundo o PCN, a Arte desenvolve o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a imaginação e o lado artístico de cada criança. Compreender a metodologia no Ensino de Artes, que pode influenciar o desenvolvimento criativo da criança.

“A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas”. (PCN, 2001, p.19)

A educação em arte é uma prática ligada a produção e reconstrução da criança, conhecendo a arte a criança torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta. Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma compreensão mais significativa. Este trabalho evidência a importância de uma educação de qualidade, onde o professor deve criar um ambiente de construção e de descoberta, encorajando as crianças a desenvolver a sua criatividade.
Através da Arte pode-se despertar a atenção de cada um para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais.

A ARTE DA EDUCAÇÃO

A criança é naturalmente curiosa, exploradora e criativa, revelando suas capacidades por meio da forma como pensa, age e se relaciona com os outros. No contexto escolar, é fundamental que vivencie experiências que estimulem essa curiosidade, permitindo que expresse sentimentos, dificuldades, talentos e formas próprias de ver o mundo.

Nesse sentido, a arte assume um papel essencial na educação, pois integra diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, como expressão, movimento, linguagem, valores e conhecimento de mundo. Manifestando-se por meio de diversas linguagens — como música, dança, pintura, escultura e teatro —, a arte possibilita à criança comunicar ideias e sentimentos, constituindo-se como uma importante forma de linguagem.

Barbosa (2003) reforça essa importância ao afirmar que a arte não é apenas um complemento, mas um elemento fundamental na educação, sendo uma forma de conhecimento, interpretação da realidade e construção do pensamento. Essa valorização também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece o ensino de arte como componente curricular obrigatório, garantindo o acesso de todos ao patrimônio cultural.

O ensino de arte, portanto, deve oportunizar o contato com diferentes produções artísticas, ampliando o repertório cultural dos alunos e promovendo a compreensão dos processos criativos. No entanto, muitas vezes, a arte é utilizada de forma limitada nas escolas, sendo associada a outras disciplinas ou reduzida a atividades sem intencionalidade pedagógica, o que dificulta o desenvolvimento da sensibilidade e da expressão artística.

As artes visuais estão presentes no cotidiano infantil, sendo utilizadas espontaneamente pelas crianças em suas brincadeiras e explorações. Ao desenhar, pintar ou utilizar materiais diversos, a criança expressa suas vivências e constrói significados. Por isso, é importante valorizar essas experiências e promover práticas pedagógicas que incentivem a criação e a experimentação.

O brincar também desempenha um papel fundamental nesse processo, pois torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

Conforme Buoro (2000), cabe ao educador sensibilizar a criança para que ela compreenda e produza arte, tornando-se não apenas apreciadora, mas também criadora.

O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, devendo oferecer materiais variados e criar situações que estimulem a criatividade e a exploração. Além disso, é importante incentivar o olhar da criança para o seu cotidiano, valorizando suas experiências e ampliando sua percepção do mundo. Como destacam Martins, Picosque e Guerra (1998), o ensino de arte ultrapassa os limites da sala de aula, envolvendo experiências que estimulam a observação, a imaginação e a sensibilidade.

Por fm, ressalta-se que o educador deve desenvolver um olhar sensível e reflexivo sobre as produções infantis, compreendendo que, por meio de desenhos e expressões, a criança revela sua realidade. Assim, o ensino de arte deve garantir espaços de escuta, valorização e respeito às produções das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

A ARTE E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A arte desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois desde a primeira infância a criança utiliza o desenho, a pintura e outras formas de expressão para representar a realidade e organizar suas experiências. Segundo Lowenfeld (1977, p. 13), esse processo é complexo, pois a criança reúne diferentes elementos vivenciados para construir algo novo e significativo.

Durante esse processo criativo, a criança expressa pensamentos, sentimentos e emoções, sendo fundamental que tenha liberdade para se expressar. A interferência do adulto deve ser cuidadosa, pois, quando ocorre de forma inadequada, pode inibir a criatividade e comprometer a arte como meio de autoexpressão. No entanto, é importante diferenciar a interferência destrutiva da construtiva, sendo esta última aquela que amplia as possibilidades sem limitar a criação.

A arte contribui de maneira significativa para diversas áreas do desenvolvimento infantil. No aspecto físico, desenvolve a coordenação motora; no intelectual, amplia a compreensão do mundo; no emocional, permite a expressão de sen-

timentos; no social, favorece a interação; no estético e perceptual, desenvolve a sensibilidade; e no criativo, estimula a imaginação e a invenção (LOWENFELD, 1977).

O desenho, conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é o ponto de partida para o desenvolvimento criativo, sendo uma atividade natural e prazerosa para a criança, semelhante ao brincar. Por meio dele, a criança registra suas vivências, constrói signi f cados e desenvolve sua linguagem. A arte não ocorre de forma isolada, mas está inserida em um contexto social e cultural, sendo expressão das vivências humanas. Nesse sentido, a educação por meio da arte contribui para a formação do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de recriar ideias. Barbosa (2011, p. 163) destaca que o desenho espontâneo permite à criança expressar o que vê, pensa e sente, favorecendo sua iniciativa e criatividade.

Entretanto, ainda é comum que a arte seja desvalorizada no ambiente escolar, sendo tratada apenas como atividade recreativa. Segundo Buoro (2000), “arte se ensina, arte se aprende”, evidenciando a necessidade de um trabalho pedagógico intencional que valorize essa área do conhecimento.

O papel do professor é fundamental nesse processo, devendo oferecer materiais diversi f cados, propor desa f os e criar um ambiente estimulante que favoreça a experimentação e a descoberta. Além disso, o educador deve desenvolver um olhar sensível e re f exivo sobre as produções infantis, compreendendo que, por meio delas, a criança revela sua realidade, seus sentimentos e suas experiências.

A arte, portanto, constitui-se como uma forma de expressão natural da criança, permitindo que ela explore o mundo de maneira lúdica e signi f cativa. Ao desenhar, a criança entra em um universo de imaginação e fantasia, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua identidade.

Por f m, educar por meio da arte possibilita uma formação integral, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Os professores que utilizam a arte como ferramenta pedagógica contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da percepção, da imaginação e da autocon- f ança, preparando a criança para atuar de forma crítica e sensível na sociedade.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE EM SUAS DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte, em suas diferentes linguagens, desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, especialmente por estar diretamente ligada à cultura. Segundo Kramer (2003), a cultura é formada por tradições, costumes e valores que se manifestam em diversas expressões, como música, dança e festas. Nesse sentido, é essencial que a criança vivencie essas manifestações culturais para que possa compreender e participar ativamente da construção cultural, reconhecendo-se também como produtora de cultura.

Para que isso aconteça, é necessário garantir à criança oportunidades de desenvolver a criatividade e a expressão livre. As artes, em suas diversas modalidades, favorecem o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade, da intuição e da capacidade de expressão, contribuindo para a formação integral do indivíduo.

As artes plásticas, em especial, possuem grande relevância no processo de aprendizagem e socialização. De acordo com Bessa (1972, p. 13), a prática artística permite que a criança desenvolva sua expressão, libere emoções e alcance equilíbrio, favorecendo tanto a aprendizagem quanto a integração social. A livre expressão artística possibilita que a criança exteriorize sua subjetividade, revele sua personalidade e construa sua identidade.

A arte também está presente na vida cotidiana, in f uenciando a forma como os indivíduos percebem o mundo, desenvolvem gostos e constroem conhecimentos. Por meio de diferentes linguagens — como música, pintura, dança e teatro — é possível compreender culturas e ampliar a visão de mundo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e criativos.

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental, pois muitas crianças têm pouco acesso a experiências artísticas fora do ambiente escolar. Segundo Buoro (2000), cabe à escola ampliar esse contato, mesmo diante de limitações de espaço e tempo, por meio de atividades planejadas que considerem as necessidades e interesses dos alunos.

O ensino de arte não tem como objetivo formar artistas, mas desenvolver capacidades como observar, refletir, interpretar e compreender o mundo. Martins, Picosque e Guerra (1998) destacam a importância da "alfabetização em arte", entendida como a formação do olhar sensível e crítico.

Além disso, é importante que o ensino de arte envolva tanto a produção quanto a apreciação artística, permitindo que os alunos criem, experimentem e também conheçam diferentes manifestações culturais. Ferraz e Fusari (1999) ressaltam que esse processo deve integrar o fazer artístico e o pensar sobre a arte, ampliando o repertório cultural dos estudantes.

O incentivo do adulto é fundamental nesse processo. Quando a criança tem acesso a materiais, espaço e estímulos adequados, sua criatividade, curiosidade e criticidade são ampliadas. Por outro lado, a falta de incentivo pode levar à redução da expressividade e à reprodução de modelos prontos, prejudicando o desenvolvimento criativo.

Por fm, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) organizam o ensino de arte em quatro linguagens principais: artes visuais, música, dança e teatro. Cada uma delas contribui de maneira específica para o desenvolvimento infantil. As artes visuais estimulam a percepção e a expressão; a música desenvolve o ritmo, a audição e a socialização; a dança favorece a consciência corporal e a interação; e o teatro estimula a comunicação, a criatividade e o trabalho coletivo.

Assim, a arte, em suas diferentes linguagens, contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, promovendo a expressão, a criatividade, a socialização e a construção de conhecimentos, além de possibilitar a formação de sujeitos críticos e culturalmente participativos.

ARTES VISUAIS

As artes visuais, que incluem pintura, desenho, escultura e fotografia, estão amplamente presentes na educação infantil. No entanto, muitas vezes não são exploradas em seu verdadeiro potencial, sendo utilizadas apenas em atividades voltadas a datas comemorativas ou como passatempo. O RCNEI (1998) critica essa prática ao destacar que, frequentemente, as atividades artísticas são tratadas como meramente decorativas ou desprovidas de significado, com forte interferência do adulto, o que desvaloriza a capacidade criativa da criança.

Essa visão reduzida compromete o desenvolvimento infantil, pois desconsidera a importância da arte como forma de expressão e construção de conhecimento. Para que as artes visuais contribuam de forma efetiva, é fundamental que as atividades sejam espontâneas, valorizem a criatividade e favoreçam a autoexpressão da criança.

Quando trabalhadas de maneira adequada, as artes visuais promovem a integração de diferentes dimensões do desenvolvimento, como pensamento, sensibilidade, imaginação, percepção, intuição e cognição. Segundo Moreno (2007), a linguagem visual é essencial para a formação integral do indivíduo, pois permite que a criança interprete o mundo e expresse suas experiências por meio de diferentes formas.

No processo criativo, a criança faz escolhas baseadas em suas vivências, construindo significados e elaborando sua compreensão da realidade. Duarte Jr. (1985) ressalta que, ao criar, o educando atribui sentidos próprios ao mundo. Da mesma forma, Luna e Bisca (2003, p. 129) destacam que a arte possibilita "sentir e pensar criativamente", expressando emoções, histórias e experiências.

De acordo com o RCNEI, as propostas pedagógicas devem respeitar as diferentes faixas etárias. Para crianças de 0 a 3 anos, é importante oferecer experiências que envolvam a manipulação de materiais diversos, permitindo a exploração sensorial e a expressão. Já para crianças de 4 a 6 anos, as atividades devem ampliar o repertório cultural por meio do contato com obras de arte, além de incentivar o autoconhecimento e o respeito pelo próprio processo criativo e pelo dos outros.

As artes visuais também estão presentes nas experiências cotidianas das crianças, que desenham, pintam e exploram materiais espontaneamente. Nesse sentido, é fundamental desenvolver um olhar sensível e crítico, estimulando a percepção das formas, cores, texturas e significados presentes no ambiente. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), é necessário educar o olhar da criança para que

ela compreenda e interprete o mundo visual que a cerca.
Além das formas tradicionais, as artes visuais incluem também manifestações contemporâneas, como fotografia, cinema e recursos digitais, ampliando ainda mais as possibilidades de expressão e compreensão da realidade.
Por fm, para que o ensino das artes visuais alcance seus objetivos, é essencial que o professor proponha atividades que envolvam a experimentação, a criação e a apreciação artística, permitindo que a criança desenvolva seu repertório cultural, sua sensibilidade e sua capacidade crítica, contribuindo para sua formação integral.

TEATRO

O teatro é uma importante linguagem artística que possibilita à criança representar a realidade, expressar pensamentos e vivenciar diferentes situações por meio do faz-de-conta. Antes mesmo de ingressar na escola, a criança já tem contato com essa linguagem por meio das brincadeiras simbólicas, sendo papel da escola organizar e ampliar essa experiência, sem comprometer sua espontaneidade e criatividade.
De acordo com o PCN-Arte (2001, p. 83), o teatro é uma arte completa, pois envolve corpo, fala e gesto, atendendo à necessidade humana de expressão e comunicação. Nesse sentido, o trabalho teatral na educação infantil contribui para o desenvolvimento da expressão, do diálogo, da cooperação e do respeito mútuo.
As atividades teatrais permitem que a criança explore o corpo, o espaço e o tempo, além de estimular a criatividade e a imaginação. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), é importante que o professor proponha situações que incentivem a representação, a improvisação e o uso de recursos cênicos, como máscaras, fgurinos e objetos.
O teatro também favorece o desenvolvimento social e emocional, pois possibilita que a criança compreenda a si mesma e aos outros, ao assumir diferentes papéis e compartilhar experiências e sentimentos. Esse processo evolui gradativamente, partindo da espontaneidade para atividades mais estruturadas, envolvendo regras e trabalho coletivo.
Os jogos de faz-de-conta são fundamentais nesse contexto, pois permitem que as crianças utilizem a voz, o corpo e a imaginação para criar personagens e histórias. Conforme Oliveira (2007), a organização de espaços temáticos, como casinhas, mercados ou cenários de fantasia, favorece a dramatização e amplia as possibilidades de criação.
Além disso, o uso de fantasias, acessórios e cenários contribui para enriquecer as experiências teatrais. O professor deve atuar como mediador, observando e orientando as atividades de forma a estimular a construção de enredos mais elaborados e o desenvolvimento das capacidades expressivas.
O teatro de fantoches também se destaca como uma estratégia pedagógica relevante, pois possibilita a criação de personagens, o desenvolvimento da oralidade e a articulação entre fala e movimento. Essa atividade estimula a imaginação, a improvisação e a expressão, além de contribuir para a compreensão de histórias e textos.
Por fm, o teatro na educação infantil deve ser trabalhado de forma lúdica, respeitando o nível de desenvolvimento da criança e valorizando sua criatividade. Quando bem desenvolvido, contribui signifcativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comunicativo, favorecendo a formação de indivíduos expressivos, criativos e participativos.

MÚSICA

“A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de um poderoso meio de integração social” (RCNEI, 1998, p. 49).

Ao se trabalhar variados repertórios musicais, possibilita-se às crianças a apropriação de novos conceitos. Assim, ao se identifcarem ou não com determinada música, estarão desenvolvendo o autoconhecimento que lhes propicia a expressão sentimentos, anseios, medos e interesses próprios.
Ao discorrer sobre a música na educação infantil, Ávila e Silva (2003) ressaltam que a música é inerente à natureza do homem. Desde recém-nascido, o indivíduo começa a emitir sons e a organizá-los como pequenas melodias. Também o RCNEI (1998) aponta que, precocemente, a

criança estabelece contato com a música, por meio das canções de ninar, cantaroladas por membros da família, por exemplo. Sendo assim, já na mais tenra idade, em seu cotidiano, a criança internaliza noções de linguagem musical, as quais passam a fazer parte da sua bagagem de conhecimentos. Neste sentido, Ávila e Silva lembram que:

A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se de uma segunda linguagem materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 76).

Até o terceiro ano de vida, as crianças exploram qualquer tipo de som, e, para produzi-los, em suas primeiras tentativas, batem ou sacodem objetos; ao ouvir os diferentes ruídos que acaba por produzir começa a conhecê-los e a identificá-los.
Nesta fase, elas conseguem integrar gestos, som e movimentos, momento em que se pode trabalhar atividades que exijam o envolvimento do canto, com a dança ou com gestos, por exemplo, o que favorece a expressão e o desenvolvimento motor e cognitivo.
Conforme o RCNEI, as atividades musicais direcionadas às crianças de 0 a 3 anos devem objetivar a audição de diferentes tipos musicais, visando ao desenvolvimento da percepção, da discriminação dos sons, da imitação e reprodução de sons e da invenção e criação de enredos musicais. Já em relação às crianças de 4 a 6 anos, pretende-se que explorem e identifquem elementos da música para que se expressem, interajam e ampliem seu conhecimento de mundo, através da improvisação, interpretação e até composição de enredos musicais. Os conteúdos dentro da educação infantil em relação à música devem respeitar os níveis de percepção e desenvolvimento das crianças.
Para Ávila e Silva (2003), as atividades com música favorecem o trabalho de socialização, pois as crianças terão que cantar, de forma coletiva, interagindo com o outro nas de cantigas de roda. Elas estarão exercitando textos e ordenando pensamentos com as letras das músicas. Essa interação possibilitada pela expressão musical coletiva facilita e estimula relações de amizade.
Por ser uma linguagem e uma forma de conhecimento, a música está intensamente inserida em nosso cotidiano, ligada a muitos hábitos culturais e em contato com a vida da criança desde muito cedo, ajudando-a a aprender suas tradições.
Na educação infantil a música é usada na hora do lanche para ajudar na memorização de hábitos saudáveis alimentares, na sala de aula para memorizar números, cores, letras do alfabeto, nas homenagens para as mães e em outras datas comemorativas. Porém, ela é importante para o domínio de ritmo, desenvolvimento motor e da percepção auditiva, muitas vezes acompanhada por gestos corporais e por instrumentos confeccionados com materiais reutilizáveis.
De acordo com os Referenciais Curriculares (1998), “A linguagem musical é excelente meio para desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”. (p. 47)
Todavia, para que atinja seu objetivo, a aprendizagem em música deve garantir a participação dos alunos como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula.
Para que isso aconteça é preciso fazer com que as crianças desenvolvam as habilidades de ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; que brinquem com a música, imitando, inventando e reproduzindo criações musicais, explorando e identifcando elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo. Enfm, é preciso que a criança perceba e expresse sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.
Pallarés (1981) afrma que atividades que envolvem o ritmo e o movimento são importantes para o desenvolvimento físico e psíquico da criança. O movimento é algo que está estritamente ligado à natureza infantil. De acordo com a autora, através das atividades rítmicas é possível

desenvolver o ritmo, a postura, os movimentos livres e criativos e também a sociabilidade. Para o desenvolvimento de um trabalho rítmico com crianças, a autora sugere a utilização do canto, da música e da dança, além, é claro, de várias outras atividades que possibilitem o movimento. Porém, enfatiza-se, aqui, as atividades que envolvem a música e a dança, pois estas contribuem muito para o desenvolvimento das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.
Por meio do recurso educativo rítmico, a criança expressa, com facilidade, a sua maneira particular de ser, sentir e pensar, o que propicia o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, a socialização, a formulação de conceitos cognitivos e o aprimoramento dos movimentos físicos e respiratórios.
Como instrumentos de atividade rítmica, o canto e a música podem ser bastante utilizados na educação infantil. Conforme Pallarés:

Com sua prática se pretende oportunizar à criança vivências de tempo, duração de sons, por meio do acento dos movimentos, utilizando deslocamentos naturais, canções, percussão com instrumentos ou utilizando o próprio corpo, palavras e frases ritmadas (PALLARÉS, 1981, p. 10).

Uma atividade que pode ser desenvolvida é a confecção de instrumentos, como tambores, pandeiros, maracas, pelas próprias crianças, a partir de sucatas, como cocos, sementes, caixas, pedras e outros materiais disponíveis. Assim, as crianças produzirão sons a partir de objetos por elas fabricados e reconhecerão os diferentes ritmos. Neste sentido, Ávila e Silva ressaltam que:

É importante que o ritmo vivido pela criança seja aquele que ela mesma criou e só então o movimento ou o som que ela executa têm um traço de dinamismo, alegria e interesse. Essas experiências objetivam proporcionar situações que permitam o aprimoramento a sensibilidade auditiva e senso rítmico (ÁVILA e SILVA apud PALLARÉS, 1981, p. 10)

As brincadeiras de roda assumem grande importância por levar à formação do círculo, situação em que o grupo pode se comunicar frente a frente. Dando-se as mãos, as crianças formam um todo. Cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitando textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e unidade de grupo.

Por meio do movimento rítmico musical, o controle da motricidade acontece de forma natural e precisa. O ritmo leva a ordenação do pensamento, e suas características de organização do tempo exigem das funções celebrais maior agilidade e maior presteza (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 78).

Segundo Ávila e Silva (2003), como elemento musical, o ritmo pode ser entendido pelas crianças através da pulsação do coração, às vezes acelerado e às vezes calmo, lento. Após perceberem que o pulsar do coração possui ritmo assim como a música, é possível que o professor trabalhe o ritmo através de jogos, tais como: cada criança diz o seu nome, uma de cada vez, enquanto o professor marca as pulsações com palmas ou utilizando um instrumento como tambor, pandeiro etc.
Outra sugestão das autoras é que os alunos sentem em círculo e passem um objeto para o colega da direita, ao estímulo de uma canção, podendo esta ter um ritmo moderado ou lento, como, por exemplo, a canção Escravos de Jó. Porém, é importante que se observe se os ritmos condizem com a capacidade motora dos alunos, se estes forem da educação infantil.
No desenvolvimento de atividades rítmicas, os gestos e a dança também podem estar presentes na realidade e no cotidiano infantil. Conforme Pallarés (1981), as atividades rítmicas objetivam o desenvolvimento da atenção, da concentração, do sentido de espaço, e de hábitos de sociabilidade. O ideal é que as danças tenham movimentos fáceis, vivos e bem marcados.
Além destas atividades com a música, a apreciação musical possibilita às crianças, a audição e a interação com gêneros, estilos, épocas e culturas diversas. Moreno e Paschoal (2008) apresentam sugestões de trabalho com a apreciação musical, através de álbuns como:

- Adriana Partimpim, em que se

destacam faixas como Assim Sem Você, Formiga Bossa Nova, além de faixas de outros intérpretes, como Oito Anos, de Paula Toller, Ciranda da Bailarina, de Edu Lobo e Chico Buarque, entre outras.

- O DVD Toquinho no Mundo da Criança, que traz animações como Aquarela, O pato, A Casa e A Bicicleta. O CD apresenta além dessas músicas citadas, O Caderno, O Pinguim, Herdeiros do Futuro, Era Uma Vez, A Pulga, Errar é Humano, Valsa Para Uma menininha, e Mundo da Criança.
- Saltimbancos, de Chico Buarque, um trabalho em DVD que traz canções com participações especiais, entre elas, Os Trapalhões.
- O CD Palavra Cantada na Escola, de Sandra Peres e Paulo Tatit, compõe-se de faixas como A Cidade Ideal, Bicharia, História de Uma Gata, Todos Juntos, Um Dia de Cão/ O Jumento/ A Galinha, Hollywood, Minha Canção, O Caderno, Abertura do Circo, João e Maria, Velho Amigo, Morena de Angola, Ciranda da Bailarina, Você e a Bicharia (reprise).

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras, podendo expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas, entre outros. Desde a Grécia antiga que ela já fazia parte da educação, ao lado da Matemática e da Filosofia, sendo considerada fundamental na formação dos futuros cidadãos.

Na Educação Infantil, a música mantém forte ligação com o brincar. Os jogos e brinquedos musicais da cultura incluem os acalantos, as parlendas, as cantigas de roda, os romances, entre outros. O trabalho com música deve considerar o universo sonoro da criança, construído em seu contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida, para, a partir dele, propor as situações de musicalização.

DANÇA

Ao trabalhar com a dança dentro da educação infantil o professor possibilita que os alunos trabalhem a percepção dos movimentos, de ritmos tanto no coletivo como no individual, e também aumente sua noção de conjunto ao participarem de brincadeiras de rodas, ciranda, entre outras. Por essas atividades serem trabalhadas em grupo, possibilitam o trabalho e a convivência com as outras crianças, além de que, é por meio dos movimentos que podemos expor nossas emoções físicas “através dos movimentos impulsionados pelas sensações musculares e articulações do corpo”. (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 138).

A dança, no contexto da Educação Infantil, é uma importante linguagem artística que contribui para o desenvolvimento integral da criança. Ao trabalhar com dança, o professor possibilita que os alunos desenvolvam a percepção dos movimentos e do ritmo, tanto de forma individual quanto coletiva, além de favorecer a convivência e a interação social por meio de atividades em grupo, como brincadeiras de roda e cirandas. Conforme destacam Martins, Picosque e Guerra (1998), o movimento corporal é uma forma de expressão das emoções, impulsionadas pelas sensações do próprio corpo.

Por meio da dança, a criança aprende sobre o funcionamento do corpo, explorando diferentes formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço. Além disso, pode criar, improvisar movimentos e desenvolver coreografias, o que estimula a criatividade e a expressão corporal.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (2001), a dança é uma manifestação cultural presente em diversas sociedades, integrando atividades sociais, religiosas e de lazer. Sendo uma prática inerente ao ser humano, está diretamente ligada ao movimento, elemento essencial para o desenvolvimento infantil.

A criança, por sua natureza ativa e em constante movimento, utiliza o corpo para conhecer a si mesma e o mundo ao seu redor. Atividades como correr, pular e girar são fundamentais para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, contribuindo para a construção da autonomia.

A dança também favorece o domínio corporal, aprimorando a coordenação, o equilíbrio e a noção de espaço, tempo e ritmo. Além disso, promove o desenvolvimento da percepção, da atenção, da cooperação e da socialização, permitindo

que a criança expresse sentimentos e ideias de forma espontânea.
Pode ser vivenciada tanto individualmente quanto coletivamente. No âmbito individual, contribui para o autoconhecimento e o desenvolvimento da autonomia. Já no coletivo, favorece a interação social, o respeito às diferenças e a convivência em grupo.
Por fm, a dança é uma importante manifestação cultural que possibilita à criança conhecer diferentes culturas e ampliar seu repertório. Quando bem trabalhada na escola, contribui signifcativamente para a formação de indivíduos criativos, expressivos e socialmente participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a fundamentação teórica e a pesquisa realizada, pode-se constatar que este estudo aponta para a importância considerável que a arte proporciona na vida das crianças.
Na educação infantil, a arte é muito importante porque nessa fase às crianças têm um mundo todo a descobrir. Então, professores devem possibilitar o acesso a essas linguagens, trazendo a interação social que é fundamental na Educação Infantil. Possibilitando que as crianças entrem em contato com diferentes materiais, assim ampliando seu repertório, trazendo situações que torne mais rico para as crianças poderem criar, descobrir, questionar. O professor deve ter uma boa linguagem, uma atitude focada nessa faixa etária, percebendo que seu fazer da prática artística, exercícios, estão ali construindo teorias, aguçando percepções.
Ler e conhecer a função da arte na educação propicia um vasto enriquecimento, passa-se a entender a contribuição e a importância da mesma na vida das pessoas em geral, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos. A arte favorece o contato das pessoas com a própria cultura e também com outras culturas.
Os objetivos propostos foram alcançados, pois as ideias dos autores pesquisados dialogaram umas com as outras e responderam às questões levantadas, ou seja, a arte é importante para o processo de educação de crianças de 0 a 6 anos, porque possibilita um caminho de superação do ensino mecanizado, voltado à codifcação e à cópia de informações, e abre um leque de possibilidades de incorporação de valores, sentidos, fantasias, cores, alegria e vida.
Aprender Arte envolve não apenas uma atividade artística, mas também, a conquista da signifcação do que fazem.
A arte, ao longo da vida estudantil, tem um papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, fornecendo-lhe experiências que o ajudem a refetir, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. A música na educação infantil. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). Ofcinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BESSA, Marylda. Artes plásticas entre as crianças. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1972.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação fundamental. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? 2ª ed. Campinas: Papirus, 1985.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F de Resende. Metodologia do ensino de arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ,

Maria Heloisa C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1993.
LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad). A criança e sua arte: um guia para os pais. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUNA, W.; BISCA, J. Fazendo artes com a natureza. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. Quem quer brincar..." põe o dedo aqui, que já vai fechar" In: PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, G, L (Orgs). As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

MORENO, G.L. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PALLARÉS, Zaida M. Atividades rítmicas para o pré-escolar. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.

PERSONAGENS NA PALMA DA MÃO. Edição Especial Nova Escola Arte. Fundação Victor Civita. São Paulo: Editora Abril, dez.2006.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

UNESP, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://pt.slideshare.net/clinger/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educao-nacional-569271. Acesso em: julho/2016.

O USO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS PARA ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A AUTONOMIA EM CRIANÇAS

REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO

RESUMO
O presente artigo apresenta uma revisão de literatura sobre o uso de materiais não estruturados como estímulo para desenvolver a imaginação e a autonomia em crianças. A partir da pesquisa bibliográfica foi possível identificar estudos e teorias que destacam a importância de proporcionar ambientes ricos em materiais não estruturados, como blocos de construção, argila e elementos naturais, dentre outros que permitem às crianças explorar e criar. A partir da revisão de literatura identifica-se que esses materiais promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Além disso, a utilização de materiais não estruturados está associada ao aumento da autonomia, devido as crianças experimentar e descobrir novas formas de interação com os materiais. Sendo assim o desenvolvimento de atividades utilizando materiais não estruturados nas práticas pedagógicas pode ser uma estratégia para fomentar a imaginação e a autonomia, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Materiais não Estruturados; Autonomia; imaginação; Crianças.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período importante para o desenvolvimento de várias habilidades e capacidades e a criança precisa ser estimulada. Através de práticas pedagógicas diversificadas, precisam ter contato com diversos materiais, texturas, cores, elementos da natureza, dentre outros, pois estão em um período de curiosidade e descoberta do mundo. Importante ressaltar também que nesse período da infância as crianças estão formando a todo momento sinapses cerebrais e esse período de desenvolvimento é o mais importante para que sejam formadas mais sinapses, ampliando seu repertório cognitivo.

Nesse sentido, o uso de materiais não estruturados, como blocos de construção, argila e elementos naturais, são caracterizados por não possuir um objetivo específico e permite que as crianças os utilizem de maneira criativa e inovadora. Este artigo tem como objetivo explorar, por meio de uma revisão de literatura, os benefícios do uso de materiais não estruturados no contexto educacional. A pesquisa bibliográfica abrange estudos e teorias que evidenciam a importância de proporcionar ambientes ricos em estímulos, no qual as crianças possam explorar livremente e desenvolver habilidades essenciais para seu crescimento integral. O Objetivo Geral é investigar como o uso de materiais não estruturados pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da autonomia de crianças na Educação Infantil tendo como Objetivo Específico, compreender de que forma esses materiais favorecem a expressão criativa e a resolução autônoma de problemas pelas crianças.

A revisão de literatura revela que esses materiais não apenas promovem a criatividade, mas também fortalecem a autonomia, incentivando a resolução de problemas e a tomada de decisões independentes. Assim, este estudo busca contribuir para a compreensão dos impactos positivos dos materiais não estruturados na educação infantil, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica busca fundamentar teoricamente um objeto de estudo, permitindo o levantamento, a análise e a síntese de informações já produzidas por outros autores sobre o tema em questão.

A investigação foi conduzida em etapas, iniciando-se pela definição da temática central — o uso de materiais não estruturados na Educação Infantil — e dos objetivos geral e específicos. Em seguida, foram selecionadas palavras-chave a partir do resumo e da introdução do trabalho: educação infantil, materiais não estruturados, imaginação, autonomia e crianças.

A coleta de dados bibliográficos foi realizada entre os meses de março a agosto

de 2025, em bases de dados nacionais e internacionais, com ênfase em trabalhos que abordassem a aplicação de materiais não estruturados no contexto da Educação Infantil, seu impacto na criatividade, autonomia e desenvolvimento integral das crianças. Trabalhos sem relação direta com a temática ou com recorte etário distinto foram excluídos.

O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a categorização e interpretação das informações encontradas. Essa análise buscou identificar convergências e divergências nas abordagens dos autores, bem como destacar práticas e resultados relevantes para o uso pedagógico de materiais não estruturados.

Assim, a metodologia adotada permitiu construir um referencial teórico consistente, capaz de sustentar a discussão sobre como tais materiais podem potencializar a imaginação e a autonomia das crianças na Educação Infantil, contribuindo para práticas pedagógicas inovadoras e centradas no desenvolvimento integral.

Definição de Materiais Não Estruturados

Os materiais não estruturados referem-se a uma categoria de recursos educativos que não possuem forma ou uso pré-definido, oferecendo, assim, uma vasta gama de possibilidades para que crianças explorem, imaginem e criem. Exemplificados por itens como blocos de madeira, papel, tecidos variados, tampas de garrafa e outros objetos cotidianos, esses materiais não se limitam a um propósito específico, permitindo que os usuários os manipulem de maneira livre, expressando suas próprias ideias e conceitos.

Essa flexibilidade intrínseca é fundamental, pois propicia um ambiente propício para a inovação e a resolução criativa de problemas, valores que são cruciais no desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos. (CARVALHO, 2023) (NASCIMENTO; SANTO, 2022) (FERREIRA et al., 2024).

O uso dos materiais não estruturados vem ganhando destaque nas últimas décadas, pois desenvolve a criatividade e a autonomia dos estudantes. Esses materiais, que podem incluir desde objetos do cotidiano até recursos digitais, oferecem uma gama de possibilidades para a exploração e a construção do conhecimento.

Ao desenvolver atividades com materiais não estruturados é possível desenvolver a criatividade, a imaginação e a autonomia das crianças, uma vez que esses materiais permitem que elas explorem suas próprias ideias e soluções de forma livre e criativa. A autonomia, entendida como a capacidade de tomar decisões e agir de acordo com elas, é um elemento fundamental na formação do indivíduo autoconfiante e crítico.

Por meio da manipulação desses materiais, as crianças aprendem a resolver problemas de forma criativa, a colaborar em grupo e a expressar-se livremente, trilhando, assim, um caminho que as prepara para diversos desafios futuros. O ambiente de aprendizagem torna-se um espaço de descobertas, onde cada criança pode explorar seus interesses e manifestar suas opiniões, contribuindo para seu desenvolvimento integral. (CARVALHO, 2023) (POSSA; DE MACIEL, 2023) (WEINGARTNER; LIMA).

Importância da Imaginação no Desenvolvimento Infantil

Todas as crianças precisam ser estimuladas para que possa ter um desenvolvimento saudável, e a imaginação tem um papel fundamental nesse sentido, servindo como um importante aliado para a formação de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Durante as fases iniciais do desenvolvimento, a capacidade imaginativa permite que as crianças criem cenários hipotéticos, façam associações, sintetizem informações e criem narrativas que ampliam a sua compreensão do mundo. Este exercício mental não só incentiva o raciocínio crítico, mas também melhora a capacidade de resolução de problemas, pois as crianças aprendem a considerar múltiplas perspectivas e a formular soluções inovadoras em situações desafiadoras.

Além de seu impacto cognitivo, a imaginação é crucial para o desenvolvimento emocional das crianças. Por meio do jogo simbólico e da dramatização, elas têm a oportunidade de expressar e processar suas emoções, vivenciando situações que, de outra forma, não teriam a chance de experimentar na realidade.

Esse tipo de interação não apenas aumenta a empatia, mas também contribui para a construção da autonomia, uma

vez que as crianças aprendem a narrar suas próprias histórias e a se situar em contextos variados. A imaginação permite, assim, que os indivíduos elaborem estratégias para lidar com conflitos e interações sociais, fortalecendo suas habilidades interpessoais e sua autoconfança. (AMARAL, 2023) (MONTEIRO, 2025).

Importante também ressaltar que o estímulo à imaginação deve ser intencional e ambiental. Ambientes ricos em materiais não estruturados e experiências diversifcadas, como jogos e histórias, propiciam a liberdade criativa necessária para que a imaginação infantil floresça. Essa liberdade é vital para o desenvolvimento de uma identidade sólida, à medida que as crianças experimentam diferentes papéis e expressões.

Portanto, a oferta de atividades que incentivem a imaginação não só reforça o aprendizado, mas também instiga o desejo contínuo de exploração e descoberta, habilidades essenciais para a formação de um indivíduo crítico e autônomo para a vida fora dos muros escolares.

A importância do desenvolvimento da Autonomia

Toda criança e adolescente precisa ter a oportunidade de participar de atividades que tenha o objetivo fnal de torná-lo crítico e autônomo. Quando falamos de autonomia, os professores não visam a transmissão de conhecimentos e sim a formação de indivíduos que possam tomar as suas próprias decisões, ser responsáveis, consigam expressar suas opiniões, ser curiosos e ser ativos na construção da sua própria aprendizagem.

Nas últimas décadas, a literatura educacional tem destacado a importância da autonomia como um vetor para o engajamento e a motivação dos alunos. A autonomia permite que os estudantes se sintam mais responsáveis por suas escolhas, levando a uma maior dedicação e ao desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Ao interagir de maneira livre com materiais não estruturados, por exemplo, os alunos podem explorar suas imaginações sem as limitações impostas por um currículo rígido. Esse tipo de interação fomenta a autoefcácia, uma característica importante que fornece aos alunos a confança necessária para enfrentar desafos acadêmicos e pessoais. (JÚNIOR; SOUSA, 2023)

Nesse sentido, a promoção da autonomia reforça aspectos sociais e emocionais essenciais à formação do indivíduo. A habilidade de autorregular-se e de trabalhar de forma colaborativa com os pares são competências que se desenvolvem em ambientes onde a autonomia é valorizada.

Ao permitir que os estudantes tenham voz e escolha nas atividades de aprendizagem, os educadores também criam um senso de pertencimento e comunidade, fatores que não apenas melhoram o clima escolar, mas também fortalecem a resiliência emocional dos alunos.

Portanto, ao integrar práticas que estimulam a autonomia no cotidiano escolar, é possível fomentar um tipo de educação que não apenas prepara os alunos para o sucesso acadêmico, mas também para a vida em sociedade.

Materiais Não Estruturados

A utilização de materiais não estruturados como prática pedagógica é abordagem que estimula a imaginação e autonomia, no âmbito da educação infantil. Este conceito se baseia na ideia, de que a criatividade não surge de um repertório rígido e predefnido. Materiais como papel, caixas de papelão, garrafas plásticas, tecidos e outros recursos do cotidiano oferecem oportunidades para que as crianças interajam com o mundo ao seu redor, promovendo o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas.

Os exemplos de materiais não estruturados são variados, vai desde objetos recicláveis até elementos naturais, como galhos, pedras e folhas. Esses itens, ao não possuírem uma função específca, permitem que as crianças os reinterpretem, moldem e combinem segundo suas próprias visões e conceitos.

Duas características principais desses materiais são a versatilidade e a acessibilidade, que promovem um ambiente de aprendizagem sem limites, onde o único impedimento é o escopo da imaginação da criança. Quando expostas a esse tipo de material, as crianças podem criar cenários de brincadeira, desenvolver narrativas e encontrar soluções criativas para problemas, processos que não se restringem ao mero entretenimento, mas que estabelecem as bases para o pensamento crítico e a resolução de conflitos. (AMÂNDIO, 2022) (BORGES, 2021) (LOURENÇO, 2021).

Ao utilizar os materiais não estruturados

pode-se observar que a criatividade infantil é alimentada por meio da exploração e do jogo, práticas que encorajam a curiosidade e a iniciativa. Por conseguinte, as crianças aprendem a autoexpressar-se de maneira autônoma, desenvolvendo não apenas habilidades motoras e sensoriais, mas também aspectos sociais, ao participarem de atividades em grupo.

Essa abordagem reforça a capacidade das crianças de se adaptarem a novas situações e a enfrentarem desafios, estimulando não apenas a originalidade, mas também a confiança em suas próprias ideias e criações. Assim, a integração de materiais não estruturados no contexto educacional é uma estratégia para desenvolver um ambiente em que a imaginação e a criatividade possam não apenas evoluir, mas transformar-se em práticas essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Exemplos de Materiais não Estruturados

Os materiais não estruturados quando utilizados em atividades escolares, como brincadeiras ou desafios, desempenham um papel fundamental na estimulação da criatividade e na promoção da autonomia, uma vez que oferecem a possibilidade para que as crianças tenham a possibilidade de explorar e experimentar. Exemplos desses materiais incluem objetos do cotidiano, como caixas, garrafas plásticas, rolos de papel toalha, e até mesmo elementos da natureza, como pedras, folhas e galhos.

Esses itens, por possuir natureza versátil e aberta, convidam crianças a arranjar, combinar e transformar, desafiando-as a usar sua imaginação para criar formas, estruturas e, principalmente, narrativas. Por meio desse processo exploratório, as crianças desenvolvem habilidades essenciais de resolução de problemas e pensamento crítico, uma vez que a manipulação desses materiais exige adaptação e improviso diante de diferentes situações de construção.

Outra categoria significativa de materiais não estruturados inclui recursos digitais, tais como aplicativos de design e plataformas digitais que permitem a criação de arte e projetos diversos. Ferramentas de programação visual e animação, como Lego Mindstorms ou Scratch, oferecem uma interface interativa que não só fomenta a criatividade, mas também a colaboração entre os pares.

Ao trabalhar com esses materiais, as crianças são incentivadas a assumir papéis ativos na construção do conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizado onde a experimentação e o erro são vistos como parte essencial do processo criativo. Além disso, o uso de objetos não convencionais estimula o pensamento lateral e a originalidade, características que se refletem na disposição das crianças para se envolver em projetos mais complexos e imaginativos. (DE MAGDALA PINTO et al., 2024).

Importante ressaltar que as tecnologias não ficam de fora e podem ajudar no desenvolvimento de criação, por exemplo utilizar materiais recicláveis como papelão e plástico, para criar estruturas oportunizando desafios com a proposta de criação de estruturas, por exemplo, brinquedos preferidos, brinquedos que fiquem em pé, carros, robôs, dentre outros. O professor tem o papel de ser mediador para que ocorra o processo de criação.

Portanto, a diversidade de materiais não estruturados é essencial para cultivar um espaço educacional que valorize a autonomia das crianças. A liberdade de escolha, combinada com a natureza aberta desses materiais, instiga uma abordagem de aprendizado baseada na autodescoberta e no prazer de criar, ao invés de simplesmente consumir. (HENRIQUES, 2023).

Nesse sentido, ações como a construção de cidades imaginárias com caixas de papelão ou a criação de esculturas a partir de resíduos plásticos não apenas ensinam sobre reciclabilidade e responsabilidade ambiental, mas também enfatizam a importância da autoexpressão e da individualidade. Esses exemplos de materiais não estruturados são, em essência, instrumentos poderosos que permitem o florescimento da criatividade e da imaginação, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças. (MOREIRA, 2024).

Aprendizagem baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma abordagem pedagógica que se destaca por sua capacidade de integrar diversas áreas do conhecimento e promover ambientes de aprendizagem autônoma. Conforme ressalta Thomas (2000), a ABP propicia aos educandos a

oportunidade de explorar, investigar e criar, permitindo uma interação signi f cativa com conteúdos relevantes em contextos práticos.

A metodologia da ABP instiga os alunos a solucionar problemas reais, o que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento do pensamento crítico e a habilidade de trabalhar em equipe. Essa dinâmica é fundamental, uma vez que os projetos frequentemente requerem colaboração e diálogo constante (Krajcik & Blumenfeld, 2006).

Na prática, a implementação da ABP tem início com a identi f cação de temas ou desa f os que despertem o interesse dos alunos, seguida da formulação de perguntas que orientem a investigação. Os materiais não estruturados, como blocos de montar, papel e objetos recicláveis, desempenham um papel crucial nesse contexto, pois proporcionam possibilidades in f nitas para a criatividade e inovação. Segundo Resnick (2007), ao manusear esses materiais, os alunos não apenas enriquecem seu entendimento conceitual, mas também constroem con f ança em suas próprias capacidades, desenvolvendo autonomia no processo de aprendizagem.

Essa prática re f ete uma pedagogia centrada no aluno, onde o educador atua como guia e facilitador, criando um espaço propício para a exploração e a descoberta. Em suma, a Aprendizagem Baseada em Projetos, ao integrar materiais não estruturados, estimula a imaginação dos alunos e fomenta habilidades essenciais para o século XXI, tais como a resolução de problemas, a colaboração e o pensamento crítico.

A abordagem assegura que o ensino se torne uma experiência dinâmica, onde o conhecimento é construído ativamente pelos estudantes, em vez de ser meramente transmitido pelo educador. A centralidade do aluno e a relevância prática dos projetos aumentam a motivação e a participação, contribuindo para a formação de cidadãos criativos e autônomos, prontos para enfrentar os desa f os do mundo contemporâneo (Bell, 2010).

O uso de materiais não estruturados na Educação Infantil e sua relação com a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem, e propõe práticas pedagógicas que valorizem a brincadeira, a exploração e a interação com o mundo. Nesse contexto, os materiais não estruturados se destacam como recursos fundamentais para promover experiências signi f cativas e integradas ao desenvolvimento infantil.

Materiais não estruturados são objetos sem uma função lúdica pré-de f nida, como caixas, tecidos, tampas, rolos de papel, entre outros. Eles permitem que a criança explore livremente, criando e recriando possibilidades de uso, o que favorece a criatividade, a autonomia e a imaginação.

Fochi (2019) de f ne esses materiais como "materiais que não tenham uma estrutura narrativa, tais como rolos, blocos de madeira, cones e tampas", e destaca que eles "permitem à criança projetar suas ações e expandir sua criatividade, imaginação, socialização e confronto de ideias". A BNCC, ao organizar a Educação Infantil em Campos de Experiências, valoriza práticas que envolvam a exploração, a experimentação e a interação.

O uso de materiais não estruturados está diretamente relacionado aos campos "Traços, sons, cores e formas" e "Corpo, gestos e movimentos", pois estimula a manipulação de diferentes texturas, formas e volumes, além de favorecer o desenvolvimento motor e sensorial. A habilidade EI02TS02, por exemplo, propõe que a criança "utilize materiais variados com possibilidades de manipulação, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais".

Além disso, o brincar com materiais não estruturados contribui para o campo "O eu, o outro e o nós", promovendo a convivência, o respeito e a cooperação entre as crianças. A liberdade de criação e a ausência de regras f xas nesses materiais favorecem a negociação de sentidos e a construção coletiva do brincar.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que in f uenciou a BNCC, também valoriza profundamente o uso de materiais não estruturados. Segundo Rinaldi (2006), "o ambiente é o terceiro educador", e os materiais disponíveis às crianças devem ser ricos em possibilidades, promovendo a expressão das chamadas "cem linguagens da criança".

Pesquisas como a de Gomes (2022), na Universidade do Minho, demonstram que a exploração de materiais não estruturados em creches e pré-escolas promove o desenvolvimento holístico da criança, estimulando os cinco sentidos, a linguagem, a cognição e a socialização. Portanto, o uso de materiais não estruturados na Educação Infantil não apenas enriquece o repertório lúdico das crianças, mas também está em consonância com os princípios da BNCC, ao promover uma aprendizagem ativa, signifcativa e centrada na criança como protagonista do seu processo de desenvolvimento.

Exemplos de Práticas Pedagógicas com Materiais Não Estruturados no Ensino Fundamental I

A utilização de materiais não estruturados em práticas pedagógicas tem se mostrado uma prática pedagógica que visa promover a criatividade, a autonomia e o protagonismo infantil no Ensino Fundamental I. Tais materiais, que não possuem uma forma ou função predeterminada, como caixas, rolos de papelão, tecidos, pedras, gravetos e tampas, oferecem um campo aberto para a experimentação, a invenção e a resolução de problemas de maneira lúdica e signifcativa.

Ao contrário dos brinquedos convencionais, que geralmente possuem um uso específco, os materiais não estruturados convidam as crianças a atribuírem novos sentidos aos objetos, favorecendo processos criativos e interativos.

Uma prática pedagógica bastante enriquecedora nesse contexto é a criação de "cantos de invenção" ou "ateliês criativos" dentro da sala de aula ou em ambientes externos. Nesses espaços, os alunos são convidados a explorar livremente os materiais disponíveis, podendo construir objetos, narrativas, cenários ou jogos. Por exemplo, ao oferecer uma variedade de materiais recicláveis, como potes, tubos, tecidos e papelão, os educadores podem propor a construção de brinquedos coletivos ou instalações artísticas, promovendo não apenas a expressão estética, mas também o trabalho em grupo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Outra proposta interessante envolve o uso de materiais não estruturados em atividades de matemática e ciências. Ao invés de utilizar apenas instrumentos convencionais, os estudantes podem ser incentivados a construir suas próprias balanças, instrumentos de medição ou sólidos geométricos com objetos diversos. Essa abordagem estimula a aprendizagem por meio da experimentação, reforçando conceitos curriculares ao mesmo tempo em que desenvolve o raciocínio lógico e a capacidade de solucionar desafos práticos.

No campo da linguagem, os materiais não estruturados podem ser utilizados como elementos disparadores para a criação de histórias orais ou escritas. Ao manipular objetos diversos, os educandos constroem personagens e enredos, promovendo a oralidade, a escuta e a expressão escrita. Por exemplo, após uma atividade de exploração com tecidos, conchas e palitos, os alunos podem ser convidados a escrever uma narrativa coletiva baseada em suas construções simbólicas.

Essas experiências dialogam com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância do desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da resolução de problemas desde os anos iniciais da escolarização. Além disso, as práticas com materiais não estruturados estão alinhadas aos campos de experiência e às competências gerais propostas pela BNCC, como o pensamento científco, crítico e criativo; a comunicação; e o trabalho com o outro. Como destaca Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem Reggio Emilia, "as cem linguagens da criança" expressam a multiplicidade de formas pelas quais os sujeitos infantis compreendem, sentem e interagem com o mundo. Nesse sentido, ao oferecer materiais abertos à interpretação e criação, o educador reconhece e valoriza essa pluralidade de linguagens, potencializando aprendizagens que vão além do conteúdo formal.

Em suma, a inserção de materiais não estruturados nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I contribui signifcativamente para uma aprendizagem mais ativa, sensível e signifcativa. Essa abordagem valoriza a escuta da criança, sua capacidade de criação e sua relação com o mundo ao redor, reafrmando o papel do educador como mediador de experiências que respeitam o ritmo e os interesses dos alunos.

CONCLUSÃO

A partir da análise realizada, reafirma-se a relevância da adoção de abordagens pedagógicas flexíveis na Educação Infantil, especialmente por meio do uso de materiais não estruturados. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que elementos como papelão, sucata e objetos da natureza constituem recursos pedagógicos para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da cooperação e do trabalho em grupo entre as crianças. Esses materiais, ao desafiarem os alunos a pensar de forma crítica e criativa, promovem a tomada de decisões e a resolução de problemas de maneira autônoma — competências fundamentais para a formação de sujeitos ativos e reflexivos. Além disso, favorecem um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento são valorizadas.

A prática pedagógica que incorpora materiais não estruturados estimula a experimentação e reconhece o erro como parte integrante do processo de aprendizagem. Essa liberdade criativa fortalece a imaginação infantil e contribui para a formação de indivíduos capazes de se autodeterminar e de se engajar criticamente em seus próprios percursos educativos. Dessa forma, é imprescindível que educadores e gestores educacionais reconheçam o potencial desses recursos e os integrem aos currículos e às práticas escolares. A valorização de competências socioemocionais e criativas, aliada ao conhecimento educacional, configura-se como um caminho promissor para uma educação mais significativa e alinhada às demandas do século XXI.

Conclui-se, portanto, que a utilização de materiais não estruturados na Educação Infantil não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também reafirma a importância de uma educação que acolhe a diversidade, estimula a criatividade e respeita os ritmos e singularidades de cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMARAL, Fernanda Figueira dos Santos. A importância dos contos de fadas no despertar da criatividade e imaginação das crianças. 2023. Artigo Científico (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Minaçu, Minaçu-GO, 2023. Disponível em: https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/5662. Acesso em: 05 maio 2025 às 17h50.

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

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

BELL, S. Project-based learning for the 21st century: skills for the future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, v. 83, n. 2, p. 39–43, 2010.

CARVALHO, Ione Divina. Comunicação com objetos: um olhar sobre materiais não estruturados e a criança pequena. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39967. Acesso em: 03 de maio de 2025 às 18h40.

CARVALHO, Vera Lúcia Oliveira. Brincar com materiais não estruturados – uma experiência em contexto de educação de infância. 2021. Relatório de Mestrado (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2021. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37571/1/VERA_LOPES.pdf. Acesso em: 04 de março de 2025 às 17h50.

FIGUEIREDO, C. S. S. Importância dos materiais não estruturados e semiestruturados para a promoção da criatividade de um grupo de crianças de 3 e 4 anos. 2021. Relatório de Prática Profissional Supervisionada – Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/48593c47-06d3-46e-4-9432-a5b3f8e41bcd/download. Acesso em: 04 de março de 2025 às 18h10.

FOCHI, Paulo. A escuta estética e a documentação pedagógica. Porto Alegre: Penso, 2019.

GANDINI, Leila; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Ana Lúcia. A importância dos

materiais não estruturados na Educação Infantil. Universidade do Minho, 2022.
JÚNIOR, João Fernando Costa; SOUSA, Maria Aparecida de Moura Amorim. Metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia do aluno. Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais, v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/92.
KRAJCIK, J.; BLUMENFELD, P. Project-based learning. In: SAWYER, R. K. (org.). The Cambridge handbook of the learning sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 317–334.
MONTEIRO, Lailton Caminha. A importância da literatura infantil na formação da identidade e no amadurecimento dos adolescentes. 2025. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025. Disponível em: https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1472. Acesso em: 10 de abril às 17h55.
MALAGUZZI, Loris. No início era a criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As Cem Linguagens da Criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.
MOREIRA, Ana Filipa Silva. Perspetivas das crianças de 5 anos sobre os espaços em contexto pré-escolar. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2024. Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/162991. Acesso em: 10 de abril de 2025 às 17h55.
PINTO, Miriam de Magdala; FONSECA, Letícia Pedruzzi; DA SILVEIRA, Priscila Ricardo dos Santos. Desafios para estimular a criatividade no ensino de inovação. Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade, v. 10, n. 2, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/46259. Acesso em: 10 de abril de 2025 às 19h00.
POSSA, Joce Daiane Borilli; MACIEL, Maikél Correia de. O brincar heurístico no cotidiano de bebês da educação infantil. Revista Saberes e Sabores Educacionais, v. 10, 2023. Disponível em: https://revistas.ucef.edu.br/saberes-e-sabores/article/view/447. Acesso em: 07 de março 2025 às 20h00.
RESNICK, Mitchel. Sowing the seeds for a more creative society. In: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2007, Chicago. Disponível em: https://web.media.mit.edu/~mres/papers/Learning-Leading.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.
RINALDI, Carlina. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Londres: Routledge, 2006.
SANTOS, Alessandra Lopes dos. Brincadeiras na perspectiva histórico-cultural: limites e possibilidades no processo de formação de crianças da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus-Amazonas. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/handle/prefx/7442. Acesso em: 10 maio 2025.
THOMAS, John W. A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation, 2000. Disponível em: https://www.bie.org/object/document/a_review_of_research_on_project_based_learning. Acesso em: 10 maio de 2025 às 12h00.
WEINGARTNER, Juliana Barbosa de Morais; LIMA, Tainá Alves Fernandes. Possibilidades no brincar com materiais não estruturados: vivências pedagógicas na cidade e no campo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2023, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105889. Acesso em: 10 de maio de 2025 às 11h30.

O MOVIMENTO FEMINISTA: DIFERENTES FRENTES, UM OBJETIVO: A LIBERDADE PARA TODAS AS MULHERES

ROSÂNGELA GOMES DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo tem por finalidade levar a discussão um tema relevante e de suma importância de se ampliar que é o conhecimento sobre o movimento feminista para combater distorções históricas e preconceitos. O estudo investiga o percurso histórico do feminismo, destacando que a busca por igualdade de direitos e oportunidades econômicas permanece uma pauta latente. Utilizando o método de levantamento de dados e análise bibliográfica, o trabalho busca esclarecer a natureza do movimento e identificar os temas emergentes na luta das mulheres contemporâneas. Conclui-se que o fortalecimento desse debate é essencial para garantir o respeito à autonomia feminina e a inserção igualitária no mercado de trabalho. 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. Como esclarecer o que é o movimento feminista? Quais os temas abordados anteriormente e hoje na luta das mulheres? Com o intuito de trazer elementos importantes que possibilitem o entendimento do movimento, que se volte às questões que são emergentes na vida das mulheres que clamam pelo respeito aos seus corpos e suas decisões, acesso à profissionalização e ao mercado de trabalho de forma igualitária.

PALAVRA-CHAVE: Feminismo; Feminismo no Brasil; História do Feminismo

ABSTRACT
This article aims to discuss a relevant and crucial topic to broaden knowledge about the feminist movement and combat historical distortions and prejudices. The study investigates the historical trajectory of feminism, highlighting that the pursuit of equal rights and economic opportunities remains a latent issue. Using data collection and bibliographic analysis, the work seeks to clarify the nature of the movement and identify emerging themes in the struggle of contemporary women. It concludes that strengthening this debate is essential to guarantee respect for female autonomy and equal inclusion in the labor market. 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. How can we clarify what the feminist movement is? What themes are addressed today in the struggle of women? The intention is to bring important elements that enable an understanding of the importance of a society that addresses the emerging issues in the lives of women who demand respect for their bodies and decisions, and equal access to professional training and the labor market.

KEYWORDS: Feminism; Feminism in Brazil; History of Feminism

INTRODUÇÃO

Embora o pensamento feminista tenha raízes de pelo menos dois séculos, sua organização como movimento social é mais recente. Comparado ao longo desenvolvimento da sociedade, o feminismo é um tema extremamente novo na história da humanidade. Há cada época a sociedade foi se transformando conforme os assuntos emergentes de cada atualidade. É intrigante como essa pauta demorou tanto para ganhar força. Durante séculos, a estrutura patriarcal blindou os homens de qualquer questionamento, simplesmente porque o debate era proibido. O papel da mulher foi sistematicamente reduzido ao plano secundário, tratada apenas como servidora e limitada à procriação, função na qual, ironicamente, ainda era considerada descartável. Sem espaço para o contraditório, a mudança tornou-se impossível por gerações. Embora a sociedade moderna tenha avançado na conquista de direitos para as mulheres, ainda há um longo percurso a ser percorrido para alcançarmos a igualdade plena, para que haja uma equiparação histórica e real. Durante a revolução francesa as mulheres ajudaram na luta em busca de direitos e a sua participação colaborou muito no processo de conquistas, porém elas não foram beneficiadas com nada, e foi

assim que perceberam que teriam que lutar juntas e sozinhas. As mulheres tiveram uma participação política ativa para que houvesse um olhar para a causa de forma individual e de forma coletiva, buscaram condições melhores para a vida, para o seu lugar de direito e deveres dentro da sociedade. Ao longo da trajetória do movimento feminista, as mulheres passaram a se conscientizar sobre a desigualdade em relação aos homens. Elas perceberam que a dominação patriarcal é uma imposição estrutural, muitas vezes aceita e naturalizada pela sociedade em geral. A desigualdade política e de direitos é percebida e daí elas se dão conta da necessidade de lutar para uma participação igualitária no meio onde estão inseridas. Historicamente, o primeiro movimento a ganhar real peso social foi o das sufragistas, que conquistaram o direito ao voto após décadas de resistência. Contudo, essa vitória abriu caminho para novas demandas, à medida que as mulheres passaram a questionar outras limitações impostas pela sociedade e o desrespeito sistêmico que ainda enfrentavam em sua participação pública e privada. Um outro movimento começou após a conquista do direito ao voto que perdurou até o final dos anos 80, que reivindicava o direito ao trabalho, aos direitos reprodutivos, o fim a violência doméstica e a retirando do olhar sobre a mulher que servia apenas para os cuidados domésticos. A partir dos anos 90 inicia um novo olhar sobre o movimento feminista que buscava incluir as mulheres negras, lésbicas, pobres de diversos contextos de vida como indivíduos potentes e ativos na sociedade e se fazendo entender que viveram de maneira invisibilizadas até então. A partir de 2010, o movimento ganhou um novo fôlego com o ativismo digital, que levou a luta para as redes sociais. Nesse período, a pauta expandiu-se para a valorização do trabalho feminino e a busca incessante por justiça. O combate ao assédio, à violência sexual, à misoginia e ao sexismo tornou-se central, fortalecido pelo conceito de sororidade a união e o apoio mútuo entre as mulheres. Desde 2013, vivemos um período de novos e velhos desafios. Embora as mulheres tenham ocupado espaços nunca antes alcançados, muitas permanecem como exceções, sendo as únicas em seus setores. Na política, por exemplo, a representatividade feminina ainda é desproporcionalmente baixa em comparação à masculina. Essa desigualdade se reflete também no mercado de trabalho: mesmo quando conquistam cargos de alta patente, as mulheres frequentemente recebem salários inferiores aos de homens na mesma função. Essa fase atual é marcada pelo ativismo digital, onde movimentos que circulam nas redes sociais alcançam públicos imensos, gerando tanto apoio quanto condenação. Essa polarização ocorre, muitas vezes, pela falta de compreensão real sobre as pautas feministas globais, o que acaba gerando interpretações distorcidas sobre suas verdadeiras reivindicações.

A HISTÓRIA DO FEMINISMO

Ao longo deste documento, fica evidente que, como em todo processo histórico, existem marcos cruciais que definem a trajetória do feminismo. Pontuar esses momentos é fundamental para compreender como o movimento evoluiu e quais transformações ele consolidou na sociedade. Ao analisar a trajetória da luta feminina, observa-se que o movimento enfrenta ciclos de resistência que buscam desidratar suas causas e fragmentar sua organização. Esse fenômeno não é um enfraquecimento natural, mas um apagamento proposital das pautas feministas. O sistema patriarcal opera para se manter hegemônico, utilizando o silenciamento e a deslegitimação das conquistas das mulheres como ferramentas para preservar as estruturas de poder tradicionais. Suas ações visam a distorção dos seus reais objetivos fazendo com que ocorra uma avaliação errônea sobre seus reais interesses, percebesse que até as pessoas que mais seriam beneficiadas com as conquistas jogam contra, ou seja, as próprias mulheres defendem a hegemonia masculina, infelizmente muitas vezes pautadas em uma suposta superioridade do homem através da religião ou mesmo pelas condições genéticas, onde a biologia masculina é dita como a mais forte. Usasse a religião como aliada a seus pré julgamentos, afirmando que há mulher está em lugar de submissão ao homem, apontando a elas a culpa pelo pecado e os males da vida, dessa forma podem ser punidas e usadas ao prazer do homem. Existe também uma falsa propagação de que as mulheres

não buscam igualdade e sim, a superioridade, fazendo que aumente ainda mais a rivalidade entre os gêneros. Historicamente, a religião tem sido utilizada como ferramenta de legitimação de preconceitos, fundamentando a ideia de que a mulher deve ocupar um lugar de subordinação ao homem. Ao atribuir a elas a culpa pelo pecado original e, consequentemente, pelos males do mundo, essas interpretações dogmáticas justificam punições e a objetificação feminina em favor do prazer e da conveniência masculina. Esse mecanismo de controle moral serve para manter a estrutura patriarcal inquestionável. Essas justificativas encontram respaldo inclusive em grande parte das mulheres, que, educadas sob uma estrutura patriarcal e machista, acabam reproduzindo e defendendo o sistema que visa manter os privilégios masculinos. Quando observarmos a trajetória do movimento feminista a luta pela igualdade de direitos, a busca por oportunidade que possa mudar a realidade das mulheres, percebemos que ainda estão longe de avançar em seus propósitos, pois a sociedade está num emaranhado de pré julgamentos, de preconceitos, e de conceitos que parecem não ter solução, principalmente quando verificamos o aumento do feminicídio em todo o mundo e especialmente no Brasil. O movimento do feminismo teve suas raízes no iluminismo, ou seja, mesmo antes de ganhar forças e notoriedade as mulheres já questionavam a liberdade e igualdade. Porém o movimento só ganhou popularidade em sua trajetória após a revolução francesa, porque as mulheres se juntaram aos homens na luta contra o feudalismo, em busca de diversos direitos principalmente à cidadania e ao sufrágio. Um dos pontos mais críticos na historiografia das lutas sociais é a constatação de que, frequentemente, as mulheres estiveram na linha de frente de revoluções e movimentos por direitos civis, mas foram sistematicamente excluídas dos benefícios alcançados. Como aponta Carole Pateman em sua obra O Contrato Sexual, a construção da cidadania moderna foi baseada em um pacto entre homens que, ao conquistarem direitos, mantiveram as mulheres sob uma subordinação privada, privando-as de garantias que melhorassem efetivamente suas condições de vida. Apesar dessa exclusão inicial, o processo foi pedagógico: ao perceberem que o sucesso do coletivo não se traduzia em avanços individuais, as mulheres passaram a articular suas próprias temáticas. Esse despertar transformou a percepção da mulher de 'servidora' para 'sujeito de direitos', levando para a esfera pública debates sobre autonomia e dignidade humana. O marco inaugural dessa organização política foi o Movimento Sufragista, no qual as mulheres pleitearam a quebra do monopólio masculino sobre a representação política, exigindo o direito fundamental de escolher quem as governaria. Esse movimento expandiu o envolvimento político das mulheres e iniciou-se em busca de obterem a igualdade política e jurídica, se organizaram em protestos, passeatas e abaixo assinados para que tivessem apoio de mais mulheres e de toda a sociedade. Os movimentos das sufragistas se iniciaram por mulheres brancas e privilegiadas que queriam ter o direito ao voto, as ações começaram em vários países, mas foi na Inglaterra que em 1913, na famosa corrida de cavalo em Derby, a feminista Emily Davison atirou-se na frente do cavalo do Rei em prol da causa, mas acabou perdendo a vida. Após essa tragédia Emily passou a ser vista como um símbolo das lutas das mulheres, seu sacrifício trouxe visibilidade às reivindicações feministas. Mas infelizmente milhares de mulheres perderam a vida durante a trajetória da luta das mulheres que até os dias atuais ainda são subjugadas e tratadas de forma desumana pela sociedade patriarcal e machista. A compreensão dessa trajetória culmina na percepção de que o feminismo não é apenas uma reação isolada, mas um processo profundo de politização da identidade feminina. Como define Garcia (2011), o feminismo pode ser compreendido como a tomada de consciência das mulheres enquanto coletivo humano. É o reconhecimento da opressão, dominação e exploração que sofreram e ainda sofrem por parte do coletivo de homens dentro da estrutura patriarcal e suas diversas fases históricas. Essa consciência é o que move as mulheres em busca da liberdade de seu sexo e das transformações sociais necessárias para alcançar a igualdade plena. Para esse despertar da mulher em prol

de uma sociedade estruturada em justiça e liberdade, para as pessoas independente de qual o seu gênero, é um processo que está levando mais de um século, pois a opressão em cima das pessoas que acredita na igualdade de gênero é pautada em religiosidade e no conservadorismo. Combater dogmas religiosos arraigados é uma tarefa árdua, especialmente quando estes são utilizados para justificar a desigualdade. No entanto, é fundamental reiterar que, em um Estado laico, a religião não deve exercer poder sobre as instituições ou sobre o ordenamento jurídico. O conservadorismo, nesse contexto, atua como uma ferramenta para manter os privilégios masculinos, independentemente da posição social ou econômica do indivíduo. Como bem pontua Garcia (2011, p. 13), dentro dessa estrutura, qualquer homem, independentemente de seu status ou riqueza, é posicionado acima das mulheres, perpetuando uma hierarquia de gênero que resiste às transformações sociais. O feminismo surge através da perspectiva de inferioridade que o androcentrismo traz para a vida da mulher, os papéis distintos que as mulheres possuem dificulta o seu desenvolvimento humano pleno, dessa forma levantam-se um movimento que busca modificar esse cenário. Neste ponto Garcia é claro e objetivo em sua definição de que as mulheres não podendo ocupar os espaços na sociedade tem o seu desenvolvimento incompleto e é oferecido a elas sempre papéis de inferioridade perante os homens, tendo vista que as mulheres precisam ocupar todos os espaços econômicos, intelectuais e políticos na sociedade, o feminismo nasce na necessidade de esse acordar e ocupar o mesmo patamar que os homens. Diante do cenário que está inserida as mulheres, começam as ações das sufragistas que se organizaram buscando alcançar mais apoiadoras, que também desejavam que tivessem igualdade perante aos homens. Outros movimentos do sufrágio feministas aconteceram por todo o mundo, a Nova Zelândia (1893) foi o primeiro país a garantir o sufrágio feminino, liderado por Kate Shepard. Na Europa a primeira a garantir o voto feminino foi a Finlândia (1906), seguida pelo Reino Unido (1918/1928) depois a Alemanha (1918), França (1944) e Suíça (1971). Já na América Latina, o Equador foi o primeiro (1929), e em seguida o Brasil (1932) para depois a Argentina (1947). Mesmo após anos que as mulheres passaram a ter o direito ao voto, ainda lutam para fazerem parte das decisões dos Estados e ocuparem cargos de decisões. Outras lutas continuam, seja para que possam ter acesso às universidades, que quando formadas possam garantir acesso ao mercado de trabalho ou ter a mesma remuneração que um homem. Desde o primeiro movimento que foi das sufragistas as pautas só aumentaram e as vertentes começaram a se tornarem necessárias, pois se trata de um movimento plural que não se desenha de maneira linear. Ao longo das décadas, conquistas fundamentais como o direito ao voto e ao divórcio alteraram o panorama jurídico, mas a liberdade de separação revelou uma faceta brutal da estrutura patriarcal: o aumento dos índices de feminicídio. Esse fenômeno ocorre porque, na mentalidade possessiva herdada do patriarcado, o homem enxerga a companheira como um objeto de sua propriedade. Historicamente, os homens são socializados sob uma masculinidade tóxica que interpreta a rejeição como uma afronta à sua honra, difundindo a ideia perigosa de que o extermínio da vida da mulher é preferível ao fim do domínio sobre ela. O patriarcado é sustentado por uma sociedade machista que ampara a ideia que o ser humano do gênero masculino, tem o direito de domínio sobre gênero feminino apenas pela sua genética e é sustentado por uma corrente que é protegida pela religião majoritária no mundo que é o cristianismo, não que seja diferente na maioria das religiões. A sociedade vem passando por mudanças significativas, especialmente após a Revolução Francesa. Contudo, as lutas feministas pela legitimidade de ser dona do próprio corpo e de suas escolhas ainda enfrentam barreiras profundas, evidenciando que esses direitos básicos ainda não foram plenamente adquiridos por todas. As pautas feministas são frequentemente distorcidas por narrativas superficiais que visam deslegitimar o movimento, reduzindo lutas estruturais a exemplos caricatos, como a busca por uma pretensa libertinagem ou a inversão da dominação. Essa manipulação serve aos interesses de uma elite política e social que, há

séculos, concentra o poder e molda as leis para preservar seus próprios privilégios. Assim, a sociedade segue regida por normas que não visam o bem comum, mas a manutenção do status quo. Através do uso estratégico de dogmas religiosos e de uma falsa percepção de liberdade democrática, esse grupo mantém o controle social, ditando moralidades e cerceando direitos sob o pretexto de proteger a ordem estabelecida. Dessa forma, quando determinados grupos se levantam em busca de que seus interesses sejam atendidos, não são processos rápidos, são processos que têm um percurso longínquo e assim está sendo a luta das mulheres em prol de ter seus direitos alcançados. Para que possamos simplificar a trajetória das feministas até aqui é importante falar sobre as quatro ondas do feminismo que foi nomeado “onda” em 1968 pela Jornalista Martha Weinmann
Lear em um artigo do jornal New York Times, onde se referia a segunda onda feminista. Com essa denominação ela dizia que havia acontecido a primeira onda e na época, se iniciava a segunda com outras questões. A primeira onda está relacionada a luta das sufragistas onde as mulheres queriam o direito ao voto que durou algumas décadas pelo mundo, a segunda onda que iniciou 1963 tinha como base a liberdade do controle a natalidade e ao aborto, igualdade no trabalho, e direito a educação. A terceira onda é focada na questão da interseccionalidade, que é focado na experiência baseada em raça, nacionalidade, sexualidade e classe. Também nessa mesma onda a defesa do empoderamento feminino e na liberdade sexual. Todos esses marcos impulsionam a última onda, que ocorre a partir de 2013 e perdura até os dias de hoje. Esta fase é regida por um olhar diferenciado, mas que unifica todas as outras anteriores (MATOS, 2014). As seguintes características são atribuídas à quarta onda: 1. o alargamento da concepção de direitos humanos, abarcando sexo, gênero, cor, raça, sexualidade, idade, geração, classe social, etc.; 2. a ampliação e diversificação da base das mobilizações sociais e políticas; 3. o foco no sidestreaming feminista, ou seja, na perspectiva que reforça a discriminação de gênero, mas vai além dela; 4. o foco no mainstreaming feminista, pelo qual ganham visibilidade e destaque as novas formas de relação com o Estado e com suas muitas instituições; 5. A nova forma teórica - transversal e interseccional; 6. uma retomada e uma aproximação entre o pensamento, a teoria e os movimentos feministas (MATOS, 2014). "A quarta onda manifesta-se visivelmente nas redes sociais, onde o debate se expande de formas positivas e negativas. Embora a informação alcance um público vasto, a falta de aprofundamento impede que esse conteúdo se transforme, de fato, em conhecimento. Nesse cenário, o impacto de fake news pode ser devastador, distorcendo o real objetivo do movimento feminista na mente daqueles que não buscam compreender suas pautas a fundo."

AS PRINCIPAIS DISCUSSÕES AO LONGO DOS TEMPOS
O feminismo não foi consolidado através de um histórico linear, ele geralmente é citado como as quatro ondas do feminismo, onde foi descrito de maneira que em cada momento histórico contou para as suas reivindicações mudarem. A sua percepção na sociedade tem suas causas não legitimadas, principalmente, por ter um pré julgamento sobre as causas que defende e é necessário um investimento muito grande para que ocorra uma modificação sobre seu entendimento.
A base do feminismo é alcançar a igualdade de direitos e a luta contra as manifestações de machismo na sociedade, e assim, construir uma sociedade com igualdade de condições entre os gêneros (Alves, Pitanguy;1985). Para que possam conseguir, é necessário ter acesso à educação e paridade no casamento, modificando estruturalmente o modelo de sociedade existente. De acordo com as pesquisas realizadas é indispensável que haja um olhar para os momentos decisivos que ocorram desde as primeiras manifestações que potencializaram o movimento feminista. O conceito de ondas, permite identificar os diferentes ciclos de mobilização social, as pautas prioritárias de cada época e as transformações nas estruturas de poder entre homens e mulheres desde o século XIX até a era digital. Na Primeira Onda: Cidadania e Sufrágio (1848 – 1930) A primeira onda fundamenta-se na conquista de direitos jurídicos básicos. O marco inicial

é frequentemente associado à Convenção de Seneca Falls, foi a primeira conferência sobre direitos das mulheres nos EUA, organizada por Elizabeth Cady. Foi fundamental para estabelecer a base da cidadania moderna. Ao garantir o status jurídico de "pessoa" e "cidadã" para a mulher, ela abriu caminho para que as gerações seguintes pudessem questionar as estruturas sociais e culturais mais profundas que sustentam a desigualdade de gênero. No Brasil, o movimento ganhou força com a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, liderada por Bertha Lutz. A principal vitória deste período foi o direito ao voto, garantido no Brasil em 1932, estabelecendo a mulher como sujeito de direitos políticos. Já a segunda onda é marcada por reivindicações ligadas a Libertação e Esfera Privada (1960 – 1980) Influenciada pelas teorias de Simone de Beauvoir, esta fase deslocou o debate da lei para o cotidiano. O lema "o pessoal é político" resumiu a luta contra o patriarcado dentro do lar. No Brasil, o movimento foi um importante aliado na luta contra a Ditadura Militar, culminando no "Lobby do Batom" durante a Constituinte de 1988, que garantiu a igualdade constitucional entre os sexos. Com a chegada da pílula anticoncepcional, o debate sobre o corpo explodiu. A luta passou a ser pelo controle da própria fertilidade e pela separação entre sexo e reprodução. Foi nesse período que o direito ao aborto e o combate à cultura do estupro ganharam força institucional. Betty Friedan, com o livro A Mística Feminina (1963), deu nome ao "problema que não tem nome": a insatisfação profunda das mulheres de classe média confinadas ao papel de donas de casa. O movimento denunciou que o trabalho doméstico não remunerado era a base que sustentava a economia, mas que escravizava a mulher no lar. Neste movimento se estabeleceu as bases fundamentais para as teorias feministas contemporâneas e para a legislação moderna sobre direitos humanos e reprodutivos. Já na terceira onda a Interseccionalidade e Diversidade (1990 – 2010). A terceira onda rompeu com a ideia de uma "identidade feminina única". O conceito de interseccionalidade, de Kimberlé Crenshaw, tornou-se central para entender que o gênero não pode ser separado de raça e classe. Intelectuais brasileiras como Lélia Gonzalez foram cruciais para denunciar que o feminismo hegemônico muitas vezes ignorava as particularidades das mulheres negras e indígenas. O feminismo passou por uma metamorfose profunda. Se as ondas anteriores focaram em direitos civis e liberdades individuais a partir de uma perspectiva majoritariamente branca e de classe média, a Terceira Onda surgiu para implodir a ideia de uma "mulher universal", ensinou que o feminismo só é verdadeiramente libertador quando é inclusivo. Ao reconhecer que "não existe luta de uma única questão, porque não vivemos vidas de uma única questão" (LORDE, 2020, p. 165). o movimento deixou de ser um monólogo para se tornar um diálogo multifacetado sobre justiça social, precisamos ser plurais. A Quarta Onda do feminismo surge em um contexto de hiperconectividade. Diferente das ondas anteriores, sua gênese está atrelada ao uso de redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook) como espaços de mobilização e conscientização. O movimento não é apenas uma continuação da Terceira Onda, mas uma evolução que utiliza a agilidade do "ciberativismo" para pautar o debate público e pressionar por mudanças legislativas e corporativas. A Quarta Onda coloca o corpo feminino no centro do debate político, combatendo a "cultura do estupro" — termo que descreve a normalização da violência sexual. A justiça sistêmica é buscada através de: Reformas Legais: Endurecimento de penas e criação de leis contra a importunação sexual. Equidade Salarial: A denúncia da disparidade de vencimentos entre gêneros, com foco na transparência corporativa. Representatividade: A pressão por mulheres em cargos de decisão e na política institucional. Diferente de vertentes anteriores que focavam predominantemente na mulher branca e de classe média, a Quarta Onda é intrinsecamente interseccional. Reconhece-se que as opressões de gênero não podem ser separadas de raça, classe e orientação sexual. No Brasil, o protagonismo das mulheres negras é fundamental para entender a justiça sistêmica, uma vez que as estatísticas de violência e desigualdade as atingem de forma desproporcional. A análise das quatro ondas revela que o feminismo é um movimento acumulativo. As pautas da primeira onda (voto) não foram substituídas, mas serviram de

base para as discussões sobre autonomia corporal (segunda onda), identidade (terceira) e segurança digital (quarta). O desafio contemporâneo reside na aplicação prática da interseccionalidade para que o progresso alcance mulheres de todas as realidades sociais.

O FEMINISMO NO BRASIL

O feminismo no Brasil não surgiu como um evento isolado, mas como um processo gradual de conscientização que lançou suas primeiras sementes ainda no século XIX. Naquele período, a atuação feminina era restrita ao ambiente doméstico, e as poucas vozes que se levantavam buscavam, prioritariamente, o acesso à educação e à instrução formal. Conforme o país avançava para o século XX, a pauta da igualdade ganhou contornos políticos mais nítidos. Liderado por mulheres da elite urbana e intelectualizada, como Bertha Lutz, o movimento focava na conquista do sufrágio sem necessariamente questionar as bases da estrutura patriarcal ou as hierarquias de classe. Para essas pioneiras, o argumento era central: sem o direito de votar e ser votada, a mulher permanecia em uma condição de 'menor de idade' perante o Estado, excluída da elaboração das leis que regiam sua própria existência. O movimento feminista tem várias vertentes que foram surgindo na sua trajetória, porém praticamente nenhuma delas foi realmente tirada de pauta, pois ainda lutam para terem voz ne esfera política onde a quantidade de mulher a ocupar espaço nesse meio ainda é muito irrisório comparada aos homens. As mulheres brasileiras estão inseridas em uma sociedade machista, patriarcal e sexista. A vulnerabilidade em que vivem é uma triste constatação, pois mesmo nas classes mais altas ainda existe um olhar diferenciado para a mulher como sendo incapaz de produzir como um homem e por isso mesmo quando alcançam determinado patamar recebe menos pela mesma função que um homem. Mas não há como falar sobre feminismo no Brasil, sem falarmos sobre o índice de feminicídio que parece um pesadelo, pois a cada 4 minutos uma mulher sofre alguma violência no Brasil em cada 15 horas uma mulher é assassinada, simplesmente porque é mulher.

“Atualmente, observa-se um alto índice de violência contra as mulheres. O assunto é delicado e de acontecimentos trágicos. Diante de um quadro tão alarmante, faz-se imperativo procedimentos legais mais objetivos e eficazes. O Brasil ocupa o 5º lugar no ranking mundial de Feminicídio, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas pra os Direitos Humanos (ACNUDH). De acordo com o levantamento feito pelo Ministério da Saúde, a cada 4 minutos uma mulher é agredida no Brasil, e segundo o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, a cada seis minutos, um caso de violência contra a mulher é registrado pelo Ligue 180” Escreveu em sua justificativa. Esses dados são uma realidade desafiadora para que possamos pensar em que lugar de luta cada cidadão deste país está, quem realiza essas violências são os filhos de uma mulher, muitos tem irmãs e também filhas o que leva um homem acreditar que tem a possibilidade de tirar a vida da sua companheira, ou sua ex companheira ou desferir agressões, isso sem falar da violência sexual que atinge uma parcela ainda maior. O Brasil registrou ao menos 78.463 casos de estupro ao longo de 2024, o que resultou em 214 vítimas por dia. Uma média de nove ocorrências por hora, de acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública do Ministério da Justiça e Segurança Pública (Sinesp). Diante dos números registrados, precisamos pensar o quanto alarmante é esse problema no país. Algumas conquistas foram importantes no combate à violência de gênero, O movimento feminista tem como pilar a luta contra a violência doméstica. A criação da primeira Delegacia da Mulher em 1985 por conta de uma pressão social, para que fossem criados espaços diferenciados para que tivessem acolhimento das suas necessidades em um momento de tanta fragilidade pelas violências sofridas e que fossem atendidas suas demandas específicas que muitas vezes eram coagidas em delegacia comum a não realizar as denúncias. A Lei Maria da Penha foi sancionada em 7 de agosto de 2006 é um marco importante na área, mas está muito longe de ser de fato efetivo para que aconteça uma diminuição e um cessar dessas violações. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência de gênero contra a mulher é entendida como problema

de saúde pública, cujos estudos apontam índices entre 20% a 75% desse tipo de agressão. O Brasil foi o 18º país da América Latina a adotar uma legislação para punir agressores de mulheres. As principais lutas do movimento feminista no Brasil são o combate à violência de gênero, especialmente a doméstica, por meio de leis como a Maria da Penha e a do feminicídio; a igualdade de direitos no mercado de trabalho, como equiparação salarial e combate ao assédio; e a ampliação da representatividade política das mulheres. A importância de falar sobre outros marcos nessa revolução das mulheres durante a história brasileira do feminismo, aconteceram durante a Ditadura Militar, o feminismo ganhou contornos de resistência política. Enquanto o mundo vivia a revolução sexual, no Brasil as mulheres lutavam pela anistia e contra a carestia. Nos anos 70, surgiram grupos que pautavam a sexualidade e a violência doméstica, temas antes restritos ao "privado". Um marco jurídico essencial desse período foi a Lei do Divórcio (1977), que permitiu o rompimento legal de casamentos infelizes, e a Constituição de 1988, que estabeleceu, pela primeira vez, a igualdade absoluta entre homens e mulheres perante a lei. Com a redemocratização, o foco deslocou-se para a proteção física e a saúde reprodutiva. Atualmente, vivemos uma fase marcada pelo uso das redes sociais e pela interseccionalidade. Autoras como Djamila Ribeiro trazem para o centro do debate a experiência da mulher negra, evidenciando que raça, classe e gênero são indissociáveis. Movimentos como a "Primavera das Mulheres" (2015) e o "Ele Não" (2018) demonstraram uma capacidade de mobilização em massa contra o retrocesso de direitos, o assédio sexual e a cultura do estupro. Outra autora que fala sobre o interseccionalidade e seu envolvimento no feminismo relata: “Desde o início do meu envolvimento com o movimento de mulheres, fquei incomodada pela insistência das mulheres brancas liberacionistas de que a raça e o sexo eram duas questões separadas. A minha experiência de vida mostrou-me que as duas questões são inseparáveis, que no momento do meu nascimento dois fatores determinaram o meu destino: ter nascido negra e ter nascido mulher”. (HOOKS, 2019, p. 21). A autora fala sobre seu desconforto com o feminismo branco liberal que tratava raça e gênero como questões paralelas ou independentes. Essa visão ignorava as experiências específcas das mulheres negras, que enfrentam um tipo particular de opressão, resultado da combinação entre discriminação racial e de gênero. Por fm atualmente, o desafo central reside em unir a representatividade política à proteção efetiva, compreendendo, como pontuam Djamila Ribeiro e Bell hooks, que a luta não é universal: ela precisa considerar as especifcidades de raça e classe para que nenhuma mulher seja deixada para trás. O feminismo, portanto, não é apenas um registro histórico, mas uma resistência contínua e vital para a saúde pública e a democracia do país.

CONCLUSÃO

No curso do movimento feminista, conforme analisada, revela um panorama de vitórias inegáveis, mas simultaneamente expõe a persistência de estruturas arcaicas de opressão. A conclusão fundamental que se extrai deste estudo é que a conquista do direito formal de "ir e vir" e a ocupação de espaços de poder não foram sufcientes para erradicar a vulnerabilidade ontológica imposta às mulheres. O sistema vigente ainda opera sob uma lógica de objetifcação, onde a integridade feminina é constantemente posta em xeque, independentemente do status social ou econômico da mulher. A transversalidade do machismo demonstra que mesmo as mulheres mais abastadas não estão imunes à diminuição de sua capacidade frente ao gênero masculino, evidenciando que o patriarcado é uma estrutura de poder que precede a classe. A análise aqui proposta reitera que a igualdade substantiva é inalcançável sem a aplicação prévia do princípio da equidade. Enquanto a igualdade foca na universalidade de direitos, a equidade reconhece as assimetrias históricas e biográfcas que impedem a mulher de acessar tais direitos em paridade com o homem. Portanto, a luta feminista contemporânea não deve ser vista apenas como uma busca por direitos idênticos, mas como uma demanda por mecanismos de correção dessas disparidades estruturais que, quando não coibidas, forçam a mulher a um estado de constante alerta ou, no pior dos cenários, de aceitação resig-

nada. No que tange à Quarta Onda do feminismo, observa-se um fenômeno sociológico sem precedentes a dissolução das fronteiras entre o privado e o público através do ciberativismo. A velocidade com que traumas individuais e pautas domésticas são transmutados em debates globais conferiu ao movimento uma capilaridade antes impossível. Embora o termo "ativismo de sofá" seja frequentemente utilizado de forma pejorativa, os dados coletados neste artigo sugerem que o engajamento digital é a nova linha de frente da resistência. A rede mundial de computadores tornou-se um tribunal público e uma rede de apoio que rompe o isolamento das vítimas e pauta, de forma agressiva e necessária, as agendas governamentais. Contudo, a grande encruzilhada do movimento feminista na atualidade reside na transição do simbólico para o institucional. O engajamento digital, por mais potente que seja para a conscientização, carece de perenidade se não for convertido em políticas públicas robustas. O desafio imediato é transformar a "hashtag" em lei, o "cancelamento" em reforma judiciária e o clamor das redes em dotação orçamentária para a proteção da mulher. Em suma, conclui-se que o movimento feminista vive um momento de amadurecimento tecnológico e ideológico. A proteção da integridade física e moral da mulher deve deixar de ser uma pauta reativa para tornar-se um pilar fundamental da democracia moderna. A luta continua, agora munida de ferramentas digitais, mas com o objetivo ancestral de justiça humana integral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ANDES. Brasil registra nove vítimas de estupro por hora em 2024, apontam dados do Ministério da Justiça. Disponível em: www.andes.org.br. Acesso em: 22 out. 2025.

BASTOS, Letícia. Ciberativismo e Feminismo no Brasil. [S. l.: s. n.], [s.d.]. BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. (Original publicado em 1949).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Enfrentamento à violência contra a mulher é tema em todas as edições do PJB. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Dados do Sinesp 2024. Brasília, DF: MJSP, 2024.

GARCIA, C. C. Breve história do feminismo. São Paulo: Claridade, 2011.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, Bell. E eu não sou uma mulher? mulheres negras e o feminismo. Tradução de Bhuvi Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KELLER, F. S. Mulheres analistas do comportamento no Brasil (passado e presente). Psicologia: Teoria e Pesquisa, [s. l.], 1988.

LORDE, Audre. Irmã outsider: ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global? Revista Sociologia e Política, v. 18, n. 36, p. 67-92, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r/.

MATOS, Marlise. Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPOCS, 2014.

NAÇÕES UNIDAS. Alto Comissariado para os Direitos Humanos (ACNUDH). Ranking Mundial de Feminicídio. [S. l.]: ONU, [s.d.].

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE

(OMS). Relatórios sobre Violência de Gênero. Genebra: OMS, [s.d.].

PATEMAN, Carole. O contrato sexual. Tradução de Sandra Mastrangelo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PINTO, Célia Regina Jardim. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PRIORE, Mary del. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

O PAPEL DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ROSILENE DE JESUS GARCIA

RESUMO
A ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, especialmente no contexto educacional voltado à formação integral do aluno. O brincar, quando compreendido como uma prática pedagógica intencional, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, favorecendo a construção de aprendizagens significativas. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da ludicidade no processo de aprendizagem, destacando suas contribuições para o desenvolvimento dos educandos e para a prática pedagógica. As reflexões evidenciam que as práticas lúdicas, quando mediadas pelo professor e articuladas aos objetivos educacionais, promovem maior motivação, participação e autonomia dos alunos. Conclui-se que a ludicidade deve ser reconhecida como um recurso pedagógico essencial, capaz de tornar o ensino mais dinâmico, inclusivo e significativo, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Aprendizagem. Educação. Prática pedagógica.

ABSTRACT
Playfulness plays a fundamental role in the learning process, especially in educational contexts focused on the holistic development of the student. Play, when understood as an intentional pedagogical practice, contributes to cognitive, social, and emotional development, fostering the construction of meaningful learning. This article aims to analyze the role of playfulness in the learning process, highlighting its contributions to student development and pedagogical practice. The reflections show that playful practices, when mediated by the teacher and articulated with educational objectives, promote greater motivation, participation, and autonomy among students. It is concluded that playfulness should be recognized as an essential pedagogical resource, capable of making teaching more dynamic, inclusive, and meaningful, contributing to the improvement of the teaching and learning process.

KEYWORDS: Playfulness. Learning. Education. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A ludicidade tem se consolidado como um elemento essencial no processo de aprendizagem, especialmente no contexto educacional voltado ao desenvolvimento integral do aluno. O ato de brincar, longe de ser apenas uma atividade recreativa, constitui-se como uma prática pedagógica significativa, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural dos educandos. Nesse sentido, o lúdico assume um papel fundamental na mediação do conhecimento, favorecendo a construção de saberes de forma prazerosa e contextualizada.

Diversos estudiosos da área da educação defendem que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando o aluno está envolvido ativamente no processo, e a ludicidade surge como uma estratégia que potencializa esse envolvimento. Ao participar de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, o educando é estimulado a explorar, experimentar, interagir e refletir, o que contribui para uma aprendizagem significativa. Assim, o brincar passa a ser compreendido como uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela expressa sentimentos, constrói relações e desenvolve habilidades essenciais para sua formação.

No ambiente escolar, a utilização de práticas lúdicas exige do professor uma postura mediadora e intencional, na qual o planejamento pedagógico considere o lúdico como recurso didático e não apenas como um momento de descontração. Quando bem estruturadas, as atividades lúdicas favorecem a motivação, a autonomia e o interesse dos alunos, além de contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e inclusivo.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel da ludicidade no processo de aprendizagem, destacando suas contribuições para o desenvolvimento do aluno e sua relevância no contexto escolar. Para tanto, rea-

liza-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o brincar e a ludicidade como elementos indispensáveis à prática educativa. Espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão sobre a importância do lúdico na educação, incentivando práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

CONCEITO DE LUDICIDADE

A ludicidade é um conceito amplamente discutido no campo educacional, sendo compreendida como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e do processo de aprendizagem. O termo está relacionado ao ato de brincar, jogar e criar, envolvendo aspectos emocionais, cognitivos e sociais que contribuem para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a ludicidade ultrapassa a ideia de simples entretenimento, assumindo um papel significativo na formação integral do indivíduo.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, pois permite a expressão de sentimentos, a imaginação e a interação social. A autora destaca que a ludicidade, quando inserida no contexto educativo, favorece a aprendizagem de maneira prazerosa e significativa, possibilitando que a criança aprenda de forma ativa e participativa. Assim, o lúdico passa a ser entendido como um recurso pedagógico capaz de estimular o interesse e a motivação dos alunos.

Nesse contexto, Vygotsky (1998) enfatiza que o brincar contribui diretamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que, por meio das atividades lúdicas, a criança internaliza regras, desenvolve a linguagem e amplia suas capacidades cognitivas. Para o autor, o jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, elementos indispensáveis ao processo de aprendizagem.

> “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos”(VYGOTSKY, 1998, p. 126).

Além disso, Piaget (1975) compreende a ludicidade como uma forma de assimilação da realidade, na qual a criança constrói conhecimento a partir da interação com o meio. Segundo o autor, o jogo possibilita à criança experimentar situações, resolver problemas e desenvolver o pensamento lógico, respeitando os estágios do desenvolvimento cognitivo.“O jogo é a forma mais elevada de pesquisa infantil, pois permite à criança explorar, descobrir e compreender o mundo que a cerca”(PIAGET, 1975, p. 160).

Dessa forma, a ludicidade pode ser definida como uma prática que integra emoção, ação e pensamento, promovendo aprendizagens significativas. Quando inserida de maneira planejada no ambiente escolar, contribui para o desenvolvimento integral do aluno, favorecendo não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social e o afetivo. Assim, compreender o conceito de ludicidade é fundamental para reconhecer sua importância como elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem.

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, especialmente durante a infância, fase em que o brincar se configura como uma das principais formas de interação com o mundo. Por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve capacidades cognitivas, emocionais e sociais que são essenciais para sua formação integral. Dessa forma, o brincar não pode ser dissociado do processo educativo, pois constitui uma ferramenta significativa para o desenvolvimento global do indivíduo.

Sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a ludicidade favorece a construção do pensamento, da memória e da atenção. Segundo Piaget (1975), o jogo permite que a criança assimile a realidade de acordo com seu estágio de desenvolvimento, possibilitando a experimentação e a resolução de problemas de maneira espontânea. Assim, o brincar contribui para a ampliação das estruturas cognitivas, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

> “O jogo é uma atividade que permite à criança assimilar a realidade intelectual, sem imposições externas, favorecendo

o desenvolvimento do pensamento e da inteligência"(PIAGET, 1975, p. 108).

No que se refere ao desenvolvimento social, a ludicidade possibilita a interação entre os indivíduos, promovendo a cooperação, o respeito às regras e a convivência em grupo. Vygotsky (1998) destaca que, durante as atividades lúdicas, a criança aprende a compartilhar, negociar e respeitar limites, elementos fundamentais para a vida em sociedade. Nesse sentido, o brincar favorece a internalização de normas sociais e a construção da identidade.

"No brinquedo, a criança sempre se comporta além de sua idade média, além de seu comportamento cotidiano; no brinquedo, ela está, por assim dizer, uma cabeça acima de si mesma"(VYGOTSKY, 1998, p. 134).

Além dos aspectos cognitivos e sociais, a ludicidade também contribui para o desenvolvimento emocional. De acordo com Kishimoto (2011), o brincar permite que a criança expresse sentimentos, elabore conflitos e desenvolvam a autoestima, tornando-se mais segura e confiante em suas ações. O ambiente lúdico favorece a criação de vínculos afetivos, essenciais para uma aprendizagem saudável e prazerosa.
Dessa forma, a ludicidade deve ser compreendida como um elemento indispensável ao desenvolvimento humano, pois integra diferentes dimensões do sujeito. Ao reconhecer o brincar como uma prática educativa, a escola contribui para a formação de indivíduos críticos, criativos e socialmente participativos, fortalecendo o processo de aprendizagem de maneira integral.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A ludicidade exerce um papel essencial no processo de aprendizagem, pois possibilita que o aluno construa conhecimentos de forma ativa, prazerosa e significativa. Ao utilizar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como estratégias pedagógicas, o ensino deixa de ser apenas transmissivo e passa a valorizar a participação do educando, respeitando seus interesses, ritmos e experiências prévias. Segundo Kishimoto (2011), o uso do lúdico no contexto escolar contribui para a motivação e o envolvimento do aluno, favorecendo a aprendizagem de conteúdos curriculares de maneira contextualizada. A autora destaca que o brincar, quando mediado pelo professor, torna-se um recurso didático eficaz, capaz de estimular a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico.

"O jogo, quando utilizado como recurso pedagógico, possibilita à criança aprender de forma prazerosa, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades cognitivas, sociais e afetivas".(KISHIMOTO, 2011, p. 45).

Sob a perspectiva sociocultural, Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, e a ludicidade se apresenta como um espaço privilegiado para essa interação. Durante as atividades lúdicas, o aluno troca experiências, compartilha saberes e constrói novos conhecimentos, ampliando sua zona de desenvolvimento proximal. Assim, o brincar assume um papel mediador entre o sujeito e o conhecimento.

"A aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis"(VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Além disso, a ludicidade favorece a aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (2003), ao possibilitar a relação entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios do aluno. As atividades lúdicas permitem que o educando atribua sentido ao que aprende, tornando o processo de aprendizagem mais duradouro e eficiente.
Dessa forma, o papel da ludicidade no processo de aprendizagem vai além do entretenimento, configurando-se como uma estratégia pedagógica fundamental para a construção do conhecimento. Quando inserida de maneira planejada e intencional, contribui para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e significativa.

LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A ludicidade, quando inserida no contexto escolar, torna-se uma importante

aliada do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento de forma mais significativa e participativa. A escola, enquanto espaço de formação integral, deve reconhecer o brincar como uma prática pedagógica intencional, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.
Na educação infantil, a ludicidade assume papel central, pois o brincar constitui a principal forma de expressão e aprendizagem da criança. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as atividades lúdicas possibilitam à criança explorar o ambiente, desenvolver a linguagem e construir relações sociais, promovendo aprendizagens significativas desde os primeiros anos de escolarização (BRASIL, 1998). Dessa forma, o lúdico torna-se indispensável para o desenvolvimento integral na primeira etapa da educação básica.

“Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, contribuindo para a construção do conhecimento e para a socialização”(BRASIL, 1998, p. 27).

No ensino fundamental, a ludicidade continua sendo uma estratégia pedagógica relevante, embora muitas vezes seja menos valorizada. Kishimoto (2011) ressalta que o uso de jogos e atividades lúdicas nessa etapa favorece a aprendizagem dos conteúdos curriculares, tornando o ensino mais atrativo e estimulante. Ao integrar o lúdico às práticas pedagógicas, o professor possibilita ao aluno aprender de forma ativa, desenvolvendo habilidades como raciocínio lógico, cooperação e autonomia.
Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de metodologias que valorizem a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, reconhecendo o brincar como um direito é uma forma de expressão, especialmente nos anos iniciais da educação básica (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a ludicidade contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, alinhando-se aos princípios de uma educação integral e inclusiva.

“As práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o brincar, a imaginação, a criatividade e a interação, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças”(BRASIL, 2017, p. 38).

Portanto, a ludicidade no contexto escolar deve ser compreendida como uma prática educativa essencial, que perpassa diferentes etapas da educação básica. Quando planejada de forma consciente e articulada aos objetivos pedagógicos, contribui para tornar o ambiente escolar mais dinâmico, acolhedor e propício à aprendizagem significativa.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS PRÁTICAS LÚDICAS

O professor exerce um papel fundamental na mediação das práticas lúdicas no contexto educacional, pois é ele quem organiza, orienta e atribui intencionalidade pedagógica às atividades desenvolvidas em sala de aula. A ludicidade, quando utilizada de forma planejada, deixa de ser apenas um momento de recreação e passa a ser um recurso didático que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos.
Segundo Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo o professor um mediador entre o aluno e o conhecimento. Nesse sentido, ao propor atividades lúdicas, o educador cria situações de aprendizagem que estimulam a participação ativa dos alunos, promovendo a troca de saberes e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A mediação docente é essencial para orientar o brincar, garantindo que este esteja alinhado aos objetivos educacionais.

“O papel do professor é o de organizar o ambiente social de aprendizagem, de modo que a criança possa avançar em seu desenvolvimento por meio da interação e da mediação”(VYGOTSKY, 1998, p. 110).

Kishimoto (2011) destaca que o professor deve compreender o valor pedagógico do lúdico, selecionando jogos e brincadeiras adequados à faixa etária e aos conteúdos a serem trabalhados. Para a autora, a intencionalidade pedagógica é o que diferencia o brincar livre do brincar educativo, sendo necessário que o

docente tenha clareza dos objetivos de aprendizagem ao utilizar atividades lúdicas.

“O jogo educativo exige planejamento, acompanhamento e avaliação, para que possa cumprir sua função pedagógica no processo de ensino e aprendizagem”(KISHIMOTO, 2011, p. 62).

Além disso, a formação docente é um fator determinante para a efetivação das práticas lúdicas na escola. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades em integrar o lúdico ao currículo, seja por falta de formação específica, seja por concepções tradicionais de ensino. Nesse contexto, Almeida (2000) ressalta que é necessário investir na formação continuada dos educadores, de modo que estes reconheçam a ludicidade como uma estratégia pedagógica válida e eficaz. Dessa forma, o professor, enquanto mediador das práticas lúdicas, contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e significativo. Ao valorizar o brincar como instrumento pedagógico, o educador possibilita que os alunos desenvolvam autonomia, criatividade e senso crítico, fortalecendo o processo de aprendizagem.
A seleção de atividades lúdicas é um aspecto fundamental na prática docente, pois estas atividades não apenas proporcionam momentos de diversão, mas também desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ser criterioso ao escolher as atividades que serão implementadas, considerando as características dos alunos, os objetivos pedagógicos e o contexto educacional.
As atividades lúdicas têm o potencial de tornar o aprendizado mais significativo, estimulando o interesse e a participação dos alunos. Ao serem bem escolhidas, essas atividades podem:
Facilitar a Aprendizagem: O lúdico permite que os alunos explorem conteúdos de forma interativa, promovendo uma compreensão mais profunda.
Desenvolver Habilidades Sociais: Jogos e brincadeiras incentivam a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos, habilidades essenciais no convívio social.
Estimular a criatividade: Atividades lúdicas oferecem um espaço seguro para a experimentação e a expressão criativa.
Na escolha de atividades lúdicas, os educadores devem considerar diversos critérios:
Objetivos Pedagógicos: As atividades precisam estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem. O professor deve ter clareza sobre o que pretende alcançar com cada atividade, seja a introdução de um novo conceito ou a revisão de conteúdos já abordados.
Adequação à Faixa Etária: É fundamental que as atividades sejam apropriadas para a faixa etária dos alunos. Brincadeiras que desafiem ou interessem os alunos devem ser selecionadas, levando em consideração suas capacidades cognitivas e emocionais.
Inclusão e Diversidade: As atividades devem ser inclusivas, permitindo a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. A diversidade deve ser respeitada, e as atividades devem promover a equidade.
Contexto Cultural: O professor deve considerar o contexto cultural dos alunos. Atividades que reflitam a cultura local ou que sejam relevantes para a vida dos alunos tendem a ser mais envolventes.
Recursos Disponíveis: A disponibilidade de recursos materiais e espaço físico deve ser levada em conta. O professor deve escolher atividades que possam ser realizadas com os recursos disponíveis na escola.

BENEFÍCIOS DA LUDICIDADE PARA O PROCESSO EDUCATIVO

A ludicidade apresenta inúmeros benefícios para o processo educativo, constituindo-se como um importante recurso pedagógico para a formação integral do aluno e para a melhoria da qualidade do ensino. Ao integrar atividades lúdicas ao cotidiano escolar, a aprendizagem torna-se mais atrativa, dinâmica e significativa, favorecendo não apenas a assimilação dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afetivo dos educandos. Nesse sentido, o lúdico não deve ser compreendido apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.
Um dos principais benefícios da ludicidade está relacionado ao estímulo da moti-

vação e do interesse pela aprendizagem. Conforme destaca Kishimoto (2011), o lúdico desperta a curiosidade do aluno, promovendo maior envolvimento com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Quando o processo educativo ocorre de maneira prazerosa, o aluno sente-se mais estimulado a participar das atividades, demonstrando maior iniciativa, autonomia e confança em suas próprias capacidades. Assim, a aprendizagem deixa de ser um ato passivo e passa a ser construída de forma ativa e participativa.

"A atividade lúdica favorece a motivação intrínseca, levando o aluno a aprender com prazer e interesse, o que contribui para a construção de aprendizagens signifcativas" (KISHIMOTO, 2011, p. 89).

Além de favorecer a motivação, a ludicidade contribui signifcativamente para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Segundo Piaget (1975), o jogo desempenha papel fundamental na construção do conhecimento, pois permite que a criança explore o ambiente, experimente situações, formule hipóteses e busque soluções para os desafos apresentados. Por meio das atividades lúdicas, o aluno desenvolve o raciocínio lógico, a criatividade, a atenção e a memória, habilidades essenciais para o processo de aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento é construído de maneira progressiva, respeitando as fases do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas. Ao participar de jogos e brincadeiras, o aluno é desafado a tomar decisões, avaliar possibilidades e lidar com diferentes situações, o que favorece a construção de uma postura refexiva diante da realidade. Para Freire (1996), a aprendizagem deve possibilitar ao educando a compreensão crítica do mundo, e a ludicidade, quando bem utilizada, pode contribuir para esse processo, ao estimular a curiosidade, o questionamento e a refexão.

A ludicidade também exerce papel fundamental no desenvolvimento social e emocional dos educandos. De acordo com Vygotsky (1998), as atividades lúdicas promovem a interação entre os alunos, favorecendo a cooperação, o diálogo e o respeito às regras. Durante o jogo, a criança aprende a conviver com o outro, a compartilhar, a lidar com frustrações e a respeitar limites, aspectos essenciais para a formação da personalidade e para a convivência em sociedade.

"No jogo, a criança aprende a relacionar-se com o outro, respeitando normas e desenvolvendo atitudes de cooperação e solidariedade" (VYGOTSKY, 1998, p. 141).

Além disso, o lúdico contribui para o desenvolvimento emocional, uma vez que permite à criança expressar sentimentos, emoções e vivências de forma espontânea. Segundo Wallon (2007), a afetividade está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem, e as atividades lúdicas favorecem a criação de um ambiente acolhedor, no qual o aluno se sente seguro para se expressar e aprender. Assim, a ludicidade auxilia na construção da autoestima e no equilíbrio emocional dos educandos.

No contexto escolar, a utilização de práticas lúdicas também favorece a inclusão, pois respeita as diferentes formas de aprender e possibilita a participação de todos os alunos, independentemente de suas difculdades ou limitações. As atividades lúdicas podem ser adaptadas conforme as necessidades dos educandos, tornando o ensino mais acessível e democrático. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, planejando estratégias que considerem as especifcidades de cada aluno.

Diante do exposto, observa-se que os benefícios da ludicidade para o processo educativo são amplos e signifcativos. Ao promover uma aprendizagem prazerosa, interativa e contextualizada, o lúdico contribui para o desenvolvimento integral do aluno, favorecendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e afetivos. Assim, a inserção da ludicidade no ambiente escolar torna-se fundamental para a construção de um ensino mais humanizado, signifcativo e comprometido com a formação plena dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade constitui-se como um elemento fundamental no processo de aprendizagem, especialmente no contexto educacional que busca a formação integral do aluno. Ao longo deste artigo,

foi possível compreender que o brincar vai além do caráter recreativo, assumindo uma função pedagógica relevante na construção do conhecimento, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, bem como na promoção de uma aprendizagem signi f cativa.

As re f exões apresentadas evidenciaram que as práticas lúdicas, quando planejadas de forma intencional e mediadas pelo professor, favorecem o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. O uso de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas contribui para despertar o interesse, a motivação e a autonomia dos educandos, além de possibilitar a construção de saberes de maneira contextualizada e prazerosa. Destacou-se, ainda, o papel do professor como mediador das práticas lúdicas, sendo imprescindível que o educador compreenda a importância do lúdico e esteja preparado para integrá-lo ao currículo escolar. A formação docente, nesse sentido, apresenta-se como um fator determinante para que a ludicidade seja utilizada de forma consciente e alinhada aos objetivos pedagógicos, superando concepções tradicionais que limitam o brincar ao momento de lazer.

Diante disso, conclui-se que a ludicidade deve ser reconhecida como uma estratégia pedagógica essencial em todas as etapas da educação básica, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo e humanizado. Ao valorizar o brincar como parte do processo educativo, a escola fortalece a aprendizagem e promove o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para atuar de forma crítica e participativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2000.

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

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A ESCOLA E A FAMÍLIA COMO PROMOTORAS DE VALORES NA EDUCAÇÃO

ROSILENE MARQUES DE SANTANA

RESUMO
O presente artigo visa destacar a importância da interação entre família e escola na educação das crianças, como essas duas instituições são de extrema importância na formação de valores. Apresentaremos o conceito de ensino, família, escola, aprendizagem, com ênfase no trabalho escolar como formação de valores, e a necessidade da participação familiar na vida de seus filhos, para o bom desenvolvimento escolar das crianças. A fundamentação Teórica deste projeto consiste em algumas teorias sobre a importância da escola e da família na formação de indivíduos capazes e do incentivo analisada por diversos autores na referida área ressaltando o construtivismo "construção" do conhecimento do aluno até a atuação do professor e dos pais na formação do aluno. É importante ressaltar que a importância de pesquisar sobre o assunto para que a família possa entender o quão importante é a escola na construção de valores.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Escola; Ensino; Conexão.

INTRODUÇÃO

O artigo destina-se a dissertar sobre o tema a escola e a família como promotoras de valores na educação, com o objetivo de formar pessoas com valores e senso crítico, capazes de transformar o mundo ao seu redor, apresentar a importância da família da educação.
A fundamentação Teórica deste projeto consiste em algumas teorias sobre a importância da escola e da família na formação de indivíduos capazes e do incentivo analisada por diversos autores na referida área ressaltando o construtivismo "construção" do conhecimento do aluno até a atuação do professor e dos pais na formação do aluno.
É importante ressaltar que a importância de pesquisar sobre o assunto para que a família possa entender o quão importante é a escola na construção de valores.
A educação deve ter como meta principal estimular os indivíduos a criar novos caminhos, com novas possibilidades, para que estes possam tornar-se homens críticos e avaliadores contundentes e conscientes da realidade social em que se inserem. Para que isto se faça possível, os valores morais e a identidade individual devem ser trabalhados pela escola e pela família que, juntas, ajudarão na construção da autonomia de cada ser humano.
Ao se trabalhar valores morais e ao se fazer o indivíduo questionar-se sobre seu papel nas relações interpessoais e na sua atuação na realidade em que se está inserido, vai-se, paulatinamente, impulsionando-o na construção de sua identidade pessoal, o que, certamente, se reflete na questão da autonomia, a qual se espera de cada um que vive em sociedade.
Nesse sentido, a educação, familiar ou escolar, deve primar pela estimulação do indivíduo por meios que o auxiliem a criar novas possibilidades de análise da realidade, para que este se torne crítico e não aceite o conhecimento como algo imposto e acabado, mas, sim, como algo construído com sua participação ativa, com o fortalecimento constante de sua identidade pessoal.

A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE

Temos a ciência de que família é o agrupamento humano mais antigo, foi primeiro a se formar, tanto como fenômeno social, quanto fenômeno biológico. O ser humano é concebido no seio familiar, da onde inicia sua formação nas diversas áreas que percorremos no decorrer da vida.

E com a família que as pessoas são introduzidas nas relações sociais, onde se aprendem os valores que serão carregados pela vida inteira. Aprende-se a viver, com as conquistas e derrotas que se passam ao longo da vida, escolhe-se a profissão, gostos, a cultura, entre vários outros temas que se passa durante a vida. Como bem enfatizado pela antropóloga Cynthia A. Sartir, "a família vai ser a concretização de uma forma de viver os fatos básicos da vida" (opcit, CHAVES, 2012, p.39).

De todas as instituições presentes em nosso sistema, a compreensão, o con-

ceito e a dimensão de família são os que mais se alteram no decorrer dos tempos. Sobre o assunto, leciona o professor Sílvio de Salvo Venosa:
Corrobora Prado:

O termo FAMÍLIA origina-se do latim FAMULUS que significa: conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. Entre os chamados dependentes inclui-se a esposa e os filhos. (PRADO, 1988, p.51).

Portanto, família é a primeira instituição a qual o ser humano tem contato, é dela que advém as principais características das pessoas, e o primeiro contato da criança com a educação. A família é essencial para a formação sólida de valores, essenciais para uma sociedade de igualdades e educação entre as pessoas. Nos primórdios das civilizações a família não se baseava nas relações entre indivíduos. As relações sexuais ocorriam de forma endogamia, ou seja, num sistema em que os acasalamentos se davam entre indivíduos que revelavam grau de parentesco.

Disso decorria que sempre a mãe era conhecida, mas se desconhecia o pai, o que permite afirmar que a família teve de início um caráter matriarcal, pois a criança ficava sempre junto à mãe, que as alimentava e as criava, atuando no papel de única educadora, já que incumbia a esta o papel de pai. (VENOSA, 2011, p.03)

Após esse período, iniciou-se as relações monogâmicas, o qual desempenhou um papel de impulso social em benefício da prole, o que acabou por gerar o chamado “poder paterno”.
Na época da primeira Revolução Industrial, a família assumiu um modelo de "unidade de produção", onde todos os seus integrantes desempenhavam a função de produzir renda. Superada esta época, surgiu um novo modelo de família, perdendo a característica de unidade de produção, tornando-se instituição na qual se busca o desenvolvimento de valores morais, afetivos, espirituais e de assistência recíproca entre seus integrantes.
Conforme vemos,

A sociedade pós-industrial alterou, significativamente, sua maneira de operar e produzir mercadorias, conhecimentos e valores, afetando diretamente a escola, afetando seus eixos paradigmáticos, tanto no quase refere à sua organização funcional, curricular e metodológica, quanto aos princípios éticos e participativos que sustentam sua prática cotidiana. Este panorama dificulta a definição de rumos, a fim de que se possam determinar as metas a serem atingidas pela escola no campo dos saberes, mas, também, no campo da participação dos diversos segmentos que a compõem, principalmente dos pais. Conforme (ROCHA e MACEDO, apud CASTRO, 2002, p. 87)

Até esse período não se falava de afeto no âmbito da relação familiar. Por bastante tempo na história a família era formada tão somente através do casamento, e este, por sua vez estava longe de qualquer conotação afetiva.
Para se instituir a família antigamente, era admitida unicamente através do casamento, cuja finalidade, segundo os ditames do dogma religioso, era basicamente a procriação, outras formas não eram aceitas e eram mal vistas pela sociedade.
Em sua obra “A Cidade antiga”, o escritor Fustel de Coulanges expressa:

O casamento era assim obrigatório. Não tinha por fim o prazer; o seu objetivo não estava na união de dois seres mutuamente simpatizantes um com o outro e querendo associarem-se para a felicidade e para as canseiras da vida. O efeito do casamento, à face da religião e das leis, estaria na união de dois seres no mesmo culto doméstico, fazendo deles nascer um terceiro, apto para ser continuador desse culto (VENOSA, 2011, p. 05).

Percebe-se que esse conceito se encontra totalmente ultrapassado, hoje se admite várias formas de família e de variados fins.
Atualmente, temos a família como núcleo onde há afeto, felicidade e desenvolvimento dos indivíduos que a compõe, não necessitando do casamento religioso para que esta seja reconhecida.
Considerando a família como primeiro agrupamento humano, como meio de introdução à vida social, segundo o pro-

fessor Chaves (2012) ela atualmente também vem assumindo mais uma função: a de proporcionar a felicidade daqueles que a integram. Estando a família inserida no terreno da cultura, em constante evolução, há a superação dos velhos conceitos que consideravam tão somente os aspectos biológicos. A família sofreu um fenômeno chamado "desnaturalização da família", onde se deixou em segundo plano o aspecto biológico para se dar uma maior importância ao aspecto social, aos laços sociais, à subjetividade dos indivíduos, enfm, à felicidade. Pontuando no mesmo sentido o professor Cristiano Chaves, discutindo a importância da família, ensina:

Nota-se, assim que é nesta ambientação primária que o homem se distingue dos animais, pela susceptibilidade de escolha de seus caminhos e orientações, formando grupos onde desenvolverá sua personalidade, na busca da felicidade – aliás, não só pela fsiologia, como, igualmente, pela psicologia, pode-se afrmar que o homem nasce para ser feliz. (CHAVES, 2012, p.38)

A família é repassada de várias maneiras à sociedade, através de livros, revistas, televisão, mas o sentido de que o que une as famílias são os laços de amor, fraternidade entre outros valores, são unânimes por quaisquer meios de comunicação.
Cabe à família repassar aos seus flhos os primeiros ensinamentos, dando as crianças o suporte emocional, afetivo e material necessário as crianças, perfazendo-se de um papel de extrema importância na construção do caráter e desenvolvimento do indivíduo.
Segundo Kaloustian (1988, p.22),

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos flhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Knobel (1977) nos apresenta o papel da família e sua importância na estruturação do indivíduo:

A família é um grupo primário e natural de nossa sociedade, no quais o ser humano vive e consegue se desenvolver. Na interação familiar, que é previa e social (porém determinada pelo ambiente), confgura-se bem precocemente a personalidade, determinando-se aí as características sociais, éticas, morais e cívicas dos integrantes da comunidade adulta. Por isso, muitos fenômenos sociais podem ser compreendidos analisando as características da família. Muitas das reações individuais que determinam modelos de relacionamentos também podem ser esclarecidos e explicados, de acordo com a confguração familiar do sujeito e da sociedade da qual faz parte. (KNOBEL, 1977, p. 16)

Entende-se assim, a constante evolução do termo família, e da família de fato, não somente do conceito, e a breve explanação de suas mudanças no decorrer dos tempos. Hoje a família abrange diversas formas de existência, onde há a relação de afeto, amor, passando as crianças educação, valores, e ensinamentos que posteriormente serão completados e pela escola.

O CONCEITO DE ESCOLA
O termo escola deriva do latim schola e refere-se ao estabelecimento onde se dá qualquer gênero de instrução. Também permite fazer alusão ao ensino que se dá ou que se recebe, ao conjunto do corpo docente e discente de um mesmo estabelecimento escolar, ao método, ao estilo peculiar de cada professor/docente para ensinar, à doutrina, aos princípios eao sistema de um autor.
Adriana Bueno (2003, p. 04) traz resumidamente a função da escola: "Proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas e tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva".
Na arte, a escola defne o conjunto de discípulos, seguidores/admiradores ou

imitadores de uma pessoa ou da sua doutrina. O conceito permite distinguir as obras de uma determinada época ou região.
O Estado deve garantir a educação do seu povo. Posto isto, a sua função consiste em inspecionar e supervisionar as escolas para que funcionem corretamente e ofereçam um serviço educativo de qualidade aos seus estudantes/alunos.

Consoante as várias concepções do ensino, pode-se aqui mencionar diferentes modelos de escola: a escola seletiva (que considera haver uma cultura dominante cujos valores são aqueles que se devem transmitir), a escola compensatória (os valores da cultura dominante são os "normais" e procura compensar as falhas/deficiências para alcançá-los), a escola compreensiva (destaca os valores positivos e negativos de cada cultura), a escola inclusiva (parte das capacidades de cada pessoa para transformar o meio envolvente e acaba com as desigualdades) e a escola moderna (que procura educar de forma racionalista, secular e não coercitiva). (PARO, 2000, p. 54).

Hoje em dia, as escolas dividem-se entre as públicas e as privadas. As primeiras encontram-se sob a alçada do Estado e são gratuitas, ao passo que as escolas privadas são administradas por particulares ou empresas, que cobram uma quota pelos serviços educativos prestados.
Segundo Paro (2000):

A escola é responsável pela transmissão do conhecimento historicamente construído, fazendo parte das nossas vidas, sendo essencial para a boa formação do ser humano. Desta feita, ela passa a ser concebida como uma forma de ascensão social, com um ambiente formador do caráter do educando, com vistas á formação do mesmo para ser alguém melhor no futuro e na sociedade pré-existente.

Portanto, a escola é um ambiente extremamente relevante para que os filhos busquem aquilo que seus pais não conseguiram alcançar no decorrer de suas vidas.
Assim, ela passa a ser um ambiente importante para que ocorra o aprendizado, pois é à base de formação do aluno em que o mesmo adquire compreensão e informação.
Segundo Nerici (1977) a escola é um ambiente que busca no aluno conhecimentos, comportamentos, informações, saberes, porém, irá estabelecer hábitos que acreditam ser importantes para adquirir informações.
Percebe-se que a escola é peça fundamental na educação e formação de valores das crianças, contudo, a escola não tem sozinha a responsabilidade de ser a única a ensinar, incumbindo aos pais e a família conjuntamente com a escola e educadores esse papel.

EVOLUÇÃO DA ESCOLA NO DECORRER DOS TEMPOS
A educação nas comunidades primitivas era um ensino informal e visava um ensino das coisas práticas da vida coletiva, focada na sobrevivência e perpetuação de padrões culturais, ou seja, não havia uma educação confada a uma instituição específca, porque ela acontecia espontaneamente mediada pela convivência em grupo. É o aprender fazendo, inter-relacionando vida e trabalho nesse processo.

Na Idade Média, o conhecimento fcou praticamente nos mosteiros. É aí que a educação se ambienta na escola e os religiosos se encarregam da transmissão do saber. Era ainda uma educação elitizada, não havendo separação entre crianças e adultos. Os nobres só se preocupavam em aumentar suas riquezas, e acreditavam até que o escrever era próprio para as mulheres, portanto desprezavam a cultura e a instrução. Com o desenvolvimento do comércio é que surge a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A burguesia estimula uma escola com ensinos práticos para a vida e para os interesses da classe emergente. Portanto, o aparecimento da instituição escolar estar diretamente ligado ao aparecimento e desenvolvimento do capitalismo. Percebemos isso claramente ao notar que no período da Revolução Industrial (a partir de 1750), época áurea do sistema capitalista, houve a necessidade de mão-de-obra para operar as máquinas e que para tal manejo teriam que ter no mínimo uma instrução básica. A burguesia percebeu que a educação serviria para disciplinar esses milhares de trabalhadores. Adam Smith, um dos

grandes teóricos do Capitalismo, inclusive defendia que a educação era necessária e deveria ser dada em pequenas doses às massas (BRASIL, 2010, p. 89).

Após a Revolução de 1930, período de contribuições para o ramo educacional, devido acareação do Ministério da Educação e a criação do capítulo da educação na constituição de 1934, outras medidas foram tomadas e alteradas: Constituição de 1937, de 1946, 1º projeto de lei de1948, LDB 1961, Decreto-Lei nº 477 (1969), MOBRAL (Movimento Brasil de Alfabetização) em 1970, dentre outras. Todas estas medidas foram elaboradas e modificadas para adequar o ensino ao padrão de qualidade esperado, visando a diminuição do analfabetismo e a garantia da educação para todos. (NISKIER, 2001. p.23).
Embora este período, após 1930, tenha havido oportunidades educacionais, "a qualidade do ensino deteriorou-se profundamente, e os índices de evasão, sobretudo de repetência, tornaram-se alarmantes" (GADOTTI, 2000, p.28). Período este também marcado pela interação do Estado com a sociedade pelo interesse de compromissos eleitorais.
Ainda no periódico supramencionado, afirma que, após inicia-se a última fase da história da educação, demarcada pelo período pós-64, inicia-se por uma extensa etapa de educação autoritária do período militar em que o tecnicismo educacional prevalece.
Após os anos de 1985, surge uma transição que permanece até a atualidade definindo o mau desenvolvimento do país no que se refere ao termo "educação para todos". Em 1988, foi criada a Constituição Federal, a qual declara a educação como um direito de todos, como um dever do Estado e da família. Ela visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (GADOTTI, 2000, p.28). Nesse momento, a prioridade educacional era a tentativa de solucionar o atraso referente à educação brasileira vindo desde os anos de 1960.

Todo esse processo de evolução da educação não acontece sozinho. Junto com ela, muda o processo de atuação do governo no setor educacional e também dos profissionais da educação, ao terem que mudar seu foco e método de trabalho no interior das instituições escolares visando atender as exigências sociais (FREITAS, 2011, p. 76).

A escola segundo Freitas (2011) foi criada para servir a sociedade e assim, prestar contas do seu trabalho, de como faz e como conduz a aprendizagem das crianças. Para tanto, necessita criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar de seus filhos.
Consoante o supramencionado, percebe-se que a escola deixou a velha concepção de apenas educar, mas com o passar dos anos, ensinarem as crianças amplos conhecimentos sobre os mais diversos temas, buscando novas maneiras de educar e ensinar, tornando o aprendizado mais prazeroso. E, veremos no próximo tópico como a escola junto com a família e sua união é de extrema importância na formação de valores e na educação das crianças.

A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA
Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano, é marcos de referência existencial. Portanto quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito.

O Papel Social da Escola é ensinar é uma especificidade humana como nos deixou bem claro Paulo Freire em suas obras, mais especificamente no livro A Pedagogia do Oprimido. Sendo uma especificidade humana, entende-se que ensinar deve ser um ato de paixão, amor, dedicação, competência e comprometimento (FREIRE, 1989, p. 67).

Atualmente há uma grande preocupação para que a educação chegue para todos, e proporcione condições para que os indivíduos atuem como sujeitos na sociedade. Com isso se percebe que a educação deve preparar os indivíduos para as transformações que estão ocorrendo nessa sociedade.
Paro aduz em relação à parceria escola-família no processo de ensino aprendizagem,

Destaca-se a importância da educação como a propulsora para contribuir na formação de um cidadão participativo na

sociedade, o que e de extrema importância para a educação. Necessária é a educação em conjunto com a escola e família para formação das crianças.
Percebe-se a preocupação em proporcionar uma mudança que leve para o meio escolar condições para que os indivíduos possam agir em seu meio e se tornarem mais atuantes na sociedade, através de uma forma mais crítica e menos alienadora, passando a serem sujeitos conscientes de suas ações.

Também nessa relação escola-família, Szymanski deixa claro que escola é escola e família é família, e nos mostra essa relação, vejamos:

O que ambas as instituições tem em comum é o fato de prepararem os membros jovens para a sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. (SZYMANSKI, 2010, p. 98).

A educação dessa forma deve ocorrer em função do conhecimento de nós mesmos em relação ao mundo, e deste em relação a nós. Não deve haver educação sem a construção do conhecimento, e conhecer algo signifca estar no mundo, e estando no mundo agir sobre ele. A escola para cumprir esse papel e construir novos valores e atitudes diferentes, deve ter suas ações voltadas para a construção e socialização de conhecimentos mostrando novas possibilidades de leitura de si e do mundo (FREIRE, 1999, p. 34).
As escolas, independentemente, do tipo social de pessoas que as frequentam, pois, a sociedade se apresenta em diferentes classes sociais, devem ter objetivos básicos. Mas percebo que estão diferentes umas das outras, pois, encontramos escola pública e privada e cada uma tem sua história, sua identidade e suas peculiaridades, mas seus objetivos devem ser os mesmos, adequando sempre o ensino à sua realidade.
O principal objetivo da educação deve ser o de identifcar os aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas, responsáveis em criar um indivíduo para a sociedade capaz de ser sujeito da mesma.
A escola deve ser um local de promoção e integração de todos os participantes, numa construção/resgate da cidadania.
A escola também é um local de transformação social, segundo Paro:

(...) a educação se revela como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco da apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da flosofa, da arte, enfm, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico, que hoje estão nas mãos da minoria dominante. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afrmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social (1998, p. 105).

Para que haja essa transformação social necessário se faz que a escola oportunize o conhecimento das crianças, buscando a parceria com a família, e precisa também estruturar-se de maneira viva, dinâmica, estimulando os alunos a se manifestarem nas mais diferentes formas, ao mesmo tempo deve favorecer a ação autônoma dos seus atores e comunidade e sua participação, sempre que possível, em instâncias diversas da gestão escolar.
A escola não pode negar sua em relação às manifestações culturais dessa.
Não deve também, a escola, ser apenas um local de transmissão do saber e da construção de conhecimento e não deve seguir somente os programas ofcias que lhe impõem, deve adaptar se para trabalhar a realidade de sua comunidade. Na escola não se adquirem apenas conhecimentos, mas aprende-se nela também uma série de valores e de normas de comportamentos. Quando se aborda a palavra comportamento, deduz se que a escola deve fornecer recursos e instrumentos aos alunos para que esses possam reagir ao seu meio e construir pouco a pouco as noções próprias ao seu desenvolvimento intelectual e sua cidadania.
Destaca-se que no atual momento em que vive a educação, a falta de envolvimento, participação, apoio e limites das famílias para com as crianças, torna impossível uma educação de qualidade.

Historicamente, até o século XIX, havia uma separação das tarefas da família e da escola: a escola cuidada do que se chamava "instrução", ou seja, a transmissão dos conhecimentos/conteúdos da educação formal e a família se dedicavam à educação informal: o que se podia definir como o ensinamento de valores, atitudes e hábitos. No mundo moderno, a educação passa também a ser objeto de atenção das famílias, que, apesar de ser preocuparem com a qualidade do ensino, transferem à escola competências que deveriam ser suas tão somente. Não vêem a escola como segunda etapa da educação, mas criam nela toda a expectativa de que será responsável, a vida toda, pela educação de seus filhos. E, em muitas vezes, esquecem de fazer sua parte (FREITAS, 2006, p.20).

Importante destacar que há uma significativa diferença entre o papel da família e o papel da escola da formação das crianças, contudo uma boa relação entre elas deve haver.
Vejamos como Parolem apresenta:

Destaco que o papel da família na formação e nas aprendizagens das crianças e jovens é ímpar. Nenhuma escola por melhor que seja, consegue substituir a família. Por outro lado, destaco também que a função de escola na vida da criança é igualmente ímpar. Mesmo que as famílias se esmerem em serem educadoras, o aspecto socializa dor do conhecimento e das relações não é adequadamente contemplado em ambientes domésticos. (PAROLIN, 2008, p. 10).

Essa relação escola e família vêm sendo muito discutida nos últimos tempos. A grande dúvida é saber os limites entre os deveres da família e os da escola. Como se sabe, não é a escola e sim a família que proporciona as primeiras experiências educacionais à criança.

A família é o berço da formação de regras, princípios e valores, outras instituições assim como a escola, possuem também papel muito importante nesta formação moral, a escola se organizando de forma democrática, oportunizando uma vivência cidadã. Dessa forma, promovem o nascimento crescimento do respeito mútuo e o desenvolvimento da autonomia, ingrediente para formação moral (BELINI, 2009, p.34).

Definidos os papéis dos pais e dos professores, deve haver este respeito mútuo entre ambas as partes, expondo suas opiniões e ouvindo sugestões, de forma respeitosa, para que assim a própria criança também tenha respeito pelo professor e pela escola.

Tal relação implica em colocar-se no lugar um do outro e não apenas enquanto troca de favores, mas "... a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral, como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confança". (TOGNETTA, 2002, apud JARDIM, 2006, p.20).

Ante o exposto, percebe-se a importância da parceria da família com a escola e que essa parceria sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo, para a formação de valores, e consequentemente uma sociedade mais harmônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se através do presente estudo que a educação vem desde os primórdios dos tempos e em praticamente todos os períodos a família esteve relacionada à educação de seus filhos, inicialmente com a mãe que repassava valores morais, éticos e culturais à criança. Concluiu-se também que em quase todos os momentos vivemos em uma sociedade patriarcal, o que também incumbia à mãe a educação dos filhos. Atualmente esse cenário sofreu uma mudança considerável, ante as várias formas de família que vem se apresentando em nosso cenário.
Posteriormente surgiram as escolas, que inicialmente ficaram incumbidas de educar, passar o saber aos seus alunos. Durante a revolução industrial, pelo motivo dos pais trabalharem em ornadas longas, os alunos passavam grande parte do tempo nas escolas, e essas supriram momentaneamente o papel da família. Atualmente vivemos em uma época de conflitos morais e valores éticos, todos a perceberam essa tensão. Muito vem

se discutindo em sala de aula entre os educadores sobre a falta de limites entre os alunos, que causam desrespeito entre os alunos, e entre alunos e professores, falta de motivação e diversos outros fatores. O que consequentemente leva os educadores a uma estafa física e emocional.

Os alunos passam grande parte de suas vidas nas escolas, porem a escola não pode e não deve assumir sozinha a responsabilidade em criar essas crianças, nem ensinar sobre situações sociais e conflitos que por ventura vierem a surgir – esse papel deve ter participação da família. Deve-se procurar envolvera família com ações q contribuam o fortalecimento das relações entre essas entidades, facilitando a convivência de todas as partes envolvidas.

A família é indubitavelmente o núcleo indispensável para que a educação aconteça, é considerada (junto com a escola) peça fundamental para o desenvolvimento da criança, é na relação familiar que ocorre a fixação e transmissão dos valores (educação, amor, respeito, carinho, etc.).

Para o âmbito escolar faz-se necessário que esta busque conhecer a família de seus alunos, busquem entender o que cada criança recebeu de valores em seu seio familiar. Deve a escola abrir suas portas, através de programas, incentivando sempre essa interação, cientificando os pais sobre a importância e necessidade de participação na vida escolar de seus filhos. Os pais devem entender que não são somente genitores das crianças, por isso devem estabelecer uma base firme e sólida para apoiar sempre a educação de seus filhos.

Finalmente, percebe-se que não existe uma fórmula mágica e concreta para que essa relação ocorra sempre da melhor maneira, portanto, deve a escola e a família – em conjunto – proporcionarem essa interação, que deve sempre ser incentivada através da busca incessante de meios para que essa parceria somente cresça e venha a fortalecer a educação e ensino das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de pensar, e escolher os melhores caminhos a seguir, um ser humano de valores memoráveis que possa auxiliar na construção de uma sociedade cada vez melhor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AROEIRA, Maria Luísa Campos. Didática de pré-escola: vida da criança: brincar e aprender. SP: FTD, 1996.

BELLINI, Marta. Que Educação Queremos Para os Nossos Filhos? Revista Mundo Jovem. Ano 47. nº 394. Março, 2009.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Rio de Janeiro, FAE, 1989.

BRASIL, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Sistema Educativo Nacional do Brasil. Disponível em: www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASÍLIA, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC/SEC, 1998.

BUENO, Adriana da Silva. Fundamentos da Educação. Curitiba: Lógica, 2003.

CHAVES, Cristiano. Curso de Direito Civil. disponível em: www.unifacs.br/revistajuridica/arquivo/edicao_marco2004/docente/doc04.doc. Acesso em: 12 fev. 2026.

DIDONET, Vital. Educação Infantil. Humanidades. Brasília, n, 43, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. A reinvenção da infância: Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: ano II, N6, Dez 2004/Mar 2005.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 37. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Ivete Abbade. Família e Escola: A Parceria Necessária na Educação Infantil. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As Funções Sociais da Escola: da Reprodução à Reconstrução Crítica do Conhecimento e da Experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. – 9. reimp. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAMER, Sonia. A Política do Pré Escolar do Brasil: a Arte do Disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR.Moyses. Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JARDIM, A. P. Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2000.

_____. Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

KALOUSTIAN, S. M. (org.) Família Brasileira, a Base de Tudo. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, Para quê?3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.
MINASI, Luis Fernando. Participação cidadã e escola pública: a importância da APM. Campinas: 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Campinas, SP.

NASCENTE, A. Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1988.

NÉRICI, Imídeo G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1977.

NISKIER, A. Educação Brasileira. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

PAROLIN, Isabel. Relação Família e Escola: Revista atividades e experiências. Positivo, 2008.

PRADO, D. O Que é Família. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, C.S MACEDO, C.R. Relação Família & Escola. Belém: Unamá, 2002.

SARTI, Cynthia A. “Família e individualidade: um problema moderno”, In CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). A família contemporânea em debate, São Paulo: Cortez, 2000.

SZYMANSKI, H. A relação família/escola – Desafios e Perspectivas – Ed. Líber Livro: Brasília, 2010.

VENOSA, Sílvio de Salvo. Direito Civil: Direito de Família. 11. Ed.V. 6. São Paulo: Atlas, 2011.

ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM ADOLESCENTES

SAMANTHA RAMOS FREITAS

RESUMO
A prática regular de atividade física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento saudável dos adolescentes, impactando positivamente sua saúde física, emocional e social. No entanto, apesar dos amplos benefícios, muitos adolescentes se distanciam das atividades físicas, preferindo passar longas horas diante de telas ou envolvem-se em comportamentos sedentários, o que pode afetar negativamente sua qualidade de vida e saúde a longo prazo. Esse fenômeno é preocupante, pois a adolescência é uma fase crucial para a construção de hábitos saudáveis que podem perdurar na vida adulta. O desafio de motivar os adolescentes a se engajarem em atividades físicas requer uma compreensão aprofundada de seus interesses, comportamentos e influências sociais. Estratégias de motivação eficazes são essenciais para superar as barreiras que os jovens enfrentam, como a falta de tempo, o desejo de se encaixar socialmente e a atração por tecnologias. Ao criar um ambiente que favoreça a prática de exercícios, é possível incentivar os adolescentes a adotar hábitos saudáveis, desenvolvendo tanto o corpo quanto a mente.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégia; Motivação; Atividades físicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo explorar diversas estratégias de motivação para a prática de atividade física em adolescentes, abordando aspectos que vão desde o entendimento das necessidades individuais até as técnicas que podem ser aplicadas em ambientes escolares, familiares e sociais para promover um engajamento contínuo e saudável com o exercício físico.

A motivação para a prática de atividade física em adolescentes é um aspecto fundamental para garantir um estilo de vida saudável e ativo. Durante essa fase da vida, os jovens passam por diversas mudanças físicas, emocionais e sociais que podem influenciar diretamente seus hábitos e escolhas. Para incentivar a adesão ao exercício físico, é essencial compreender os fatores que influenciam essa motivação e buscar estratégias eficazes para torná-lo uma parte prazerosa da rotina.

O primeiro ponto a ser considerado é a importância do prazer na prática de atividades físicas. Quando os adolescentes se divertem enquanto se exercitam, a probabilidade de manterem o hábito a longo prazo aumenta consideravelmente. Atividades que proporcionam experiências positivas, como esportes coletivos, danças, lutas ou até mesmo jogos ao ar livre, são mais eficazes em gerar engajamento do que treinos monótonos e obrigatórios. Além disso, oferecer variedade nas atividades pode ajudar os jovens a encontrar algo que realmente os motive, evitando o desinteresse e a desistência.

Outro fator essencial é o ambiente no qual o adolescente está inserido. O apoio familiar e social desempenha um papel crucial na construção de hábitos saudáveis. Pais que praticam atividades físicas regularmente e incentivam seus filhos a se movimentarem contribuem significativamente para a formação de uma mentalidade ativa. Da mesma forma, amigos e colegas de escola influenciam diretamente a motivação para a prática esportiva, pois a socialização durante os exercícios pode tornar a experiência mais agradável e estimulante.

Na escola, os professores de educação física têm um papel central na promoção da atividade física entre os adolescentes. Aulas dinâmicas, com abordagens inovadoras e inclusivas, podem despertar o interesse dos alunos e evitar que vejam o exercício apenas como uma obrigação. Estratégias como gamificação, desafios entre equipes e adaptação das atividades conforme o nível de cada estudante são fundamentais para manter o engajamento e a participação de todos, independentemente da habilidade esportiva.

A tecnologia também pode ser uma grande aliada na motivação para a prática esportiva. Aplicativos de monitoramento de desempenho, jogos interativos e desafios online podem tornar o exercício mais atrativo para os jovens, que estão cada vez mais conectados ao mundo digital.

Além disso, redes sociais e plataformas de compartilhamento de conquistas podem estimular os adolescentes a manterem uma rotina ativa, ao verem amigos e influenciadores engajados na prática de exercícios.
Estabelecer metas realistas e celebrar conquistas também são estratégias fundamentais para manter a motivação. Quando os adolescentes percebem seu próprio progresso, seja na melhora do desempenho esportivo ou no bem-estar físico e mental, sentem-se mais incentivados a continuar. Pequenos desafios pessoais, como aumentar a resistência na corrida ou aprender um novo movimento em determinado esporte, podem trazer uma sensação de realização e reforçar a autoestima.
Por fim, é essencial que a atividade física seja vista não como uma obrigação, mas como uma parte natural da rotina dos adolescentes. Quanto mais cedo o exercício se tornar um hábito prazeroso, maiores serão as chances de que ele se mantenha ao longo da vida, contribuindo para a saúde física, mental e emocional. Criar um ambiente favorável, incentivar a experimentação de diferentes modalidades e reforçar o valor do movimento são caminhos eficazes para garantir que os jovens se tornem adultos ativos e saudáveis.

DESENVOLVIMENTO

A motivação para a prática de atividade física em adolescentes é um tema de grande relevância, pois envolve não apenas aspectos físicos, mas também psicológicos, sociais e emocionais. A adolescência é uma fase de transição marcada por mudanças corporais, busca por identidade e influência do meio social. Dessa forma, incentivar os jovens a se engajarem na prática de exercícios pode trazer benefícios significativos para sua saúde e bem-estar geral, prevenindo problemas como obesidade, sedentarismo e doenças relacionadas ao estilo de vida inadequado. No entanto, para que esse incentivo seja eficaz, é fundamental compreender os fatores que afetam a motivação e buscar estratégias que tornem a atividade física algo prazeroso e integrado ao cotidiano dos adolescentes.
A motivação pode ser dividida em dois tipos principais: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca ocorre quando o adolescente pratica exercícios porque gosta da atividade em si, sente prazer em se movimentar ou deseja superar desafios pessoais. Já a motivação extrínseca está relacionada a fatores externos, como recompensas, elogios, reconhecimento social ou mesmo pressão dos pais e professores. Embora a motivação extrínseca possa ser um ponto de partida para incentivar a prática de exercícios, o ideal é que, ao longo do tempo, os adolescentes desenvolvam motivação intrínseca, tornando a atividade física uma escolha consciente e prazerosa.
Um dos desafios para estimular a motivação em adolescentes é a percepção de que a atividade física é uma obrigação ou um fardo. Muitos jovens associam os exercícios a experiências negativas, como a pressão para atingir um determinado padrão corporal ou a frustração por não se destacarem em esportes competitivos. Para mudar essa percepção, é essencial diversificar as atividades, oferecendo opções que atendam aos interesses individuais de cada adolescente. Nem todos se sentem confortáveis em esportes coletivos, por exemplo, mas podem gostar de dança, natação, ciclismo ou lutas. O importante é que os jovens tenham a oportunidade de experimentar diferentes modalidades até encontrar aquela que realmente desperte seu interesse.
O ambiente no qual o adolescente está inserido tem um papel crucial na construção do hábito de se exercitar. A família é um dos principais agentes motivadores, pois os pais servem como modelos para os filhos. Quando um adolescente cresce em um ambiente onde a prática de exercícios é valorizada e incentivada, ele tem mais chances de incorporar esse hábito em sua rotina. Pais que se envolvem ativamente, seja praticando atividades físicas junto com os filhos ou demonstrando entusiasmo pelo esporte, contribuem para que os adolescentes se sintam mais motivados. Além disso, pequenas mudanças na rotina familiar, como substituir passeios sedentários por caminhadas ao ar livre ou estimular brincadeiras ativas, podem fazer uma grande diferença.
Outro fator determinante é a influência dos amigos e colegas. Os adolescentes são altamente influenciados pelo grupo social ao qual pertencem, e isso pode ser

usado de forma positiva para incentivar a prática de atividades físicas. Criar desafios entre amigos, participar de grupos esportivos ou simplesmente ter companhia para se exercitar pode tornar a experiência mais divertida e menos cansativa. Além disso, as redes sociais podem ser uma ferramenta útil nesse processo, pois muitos jovens se inspiram em influenciadores digitais que promovem estilos de vida saudáveis. Aplicativos que monitoram o desempenho físico e permitem compartilhar conquistas também podem servir como estímulo, tornando o exercício algo mais interativo e motivador.

Na escola, a disciplina de educação física tem um papel essencial na formação da relação dos adolescentes com a atividade física. Infelizmente, muitas vezes as aulas não são atrativas para todos os alunos, seja pela falta de variedade nas modalidades oferecidas, seja pela pressão para o desempenho esportivo. Para tornar as aulas mais inclusivas e motivadoras, é importante que os professores adotem abordagens diferenciadas, permitindo que os alunos escolham atividades de acordo com suas preferências e incentivando a participação de todos, independentemente do nível de habilidade. Além disso, estratégias como gamificação, desafios coletivos e integração com tecnologias podem tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes.

Estabelecer metas realistas e comemorar pequenas conquistas é uma estratégia poderosa para manter os adolescentes motivados. Muitas vezes, a falta de progresso imediato pode gerar frustração e desânimo, levando à desistência da prática esportiva. Para evitar isso, é fundamental que os jovens aprendam a valorizar cada avanço, por menor que seja. Se um adolescente começa a praticar corrida, por exemplo, ele pode estabelecer o objetivo de aumentar gradativamente sua resistência, em vez de focar apenas em correr grandes distâncias logo no início. Quando percebem que estão evoluindo, os adolescentes se sentem mais confiantes e motivados a continuar.

A tecnologia pode ser uma aliada nesse processo, tornando o exercício mais interessante e acessível. Aplicativos de monitoramento de atividades, jogos interativos que envolvem movimento e plataformas que permitem competir com amigos podem aumentar o interesse dos jovens pela prática de exercícios. Além disso, vídeos e tutoriais disponíveis na internet possibilitam que os adolescentes aprendam novas modalidades de forma independente, experimentando exercícios em casa e explorando diferentes formas de se movimentar. O importante é que a tecnologia seja usada de maneira equilibrada, incentivando a prática ativa em vez do sedentarismo associado ao excesso de tempo de tela.

Outro ponto relevante é a relação entre atividade física e bem-estar mental. Muitos adolescentes enfrentam desafios emocionais, como ansiedade, estresse e baixa autoestima, e o exercício pode ser um recurso valioso para lidar com essas questões. Estudos mostram que a prática regular de atividades físicas libera endorfina, um hormônio associado à sensação de prazer e bem-estar. Dessa forma, incentivar o exercício não apenas melhora a saúde física, mas também contribui para o equilíbrio emocional dos jovens. Ao perceberem que se sentem melhor após se exercitar, os adolescentes passam a enxergar a atividade física como uma ferramenta para lidar com as pressões do dia a dia.

É importante também evitar a associação do exercício físico apenas com estética ou perda de peso. Quando a prática esportiva é vista exclusivamente como uma maneira de alcançar um determinado padrão corporal, os adolescentes podem desenvolver uma relação negativa com o próprio corpo e perder o prazer em se movimentar. Em vez disso, é essencial destacar os benefícios do exercício para a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida, reforçando que cada pessoa tem seu próprio ritmo e que o mais importante é se sentir bem.

A longo prazo, criar uma cultura de valorização da atividade física entre os adolescentes contribui para a formação de adultos mais saudáveis e ativos. Quando os jovens incorporam o exercício em sua rotina de forma natural e prazerosa, as chances de que mantenham esse hábito ao longo da vida aumentam significativamente. Para isso, é necessário um esforço conjunto entre família, escola e sociedade, garantindo que o acesso ao esporte seja amplo e democrático.

Portanto, estimular a motivação para a prática de atividade física em adoles-

centes exige compreensão, criatividade e apoio contínuo. Oferecer variedade de atividades, criar um ambiente encorajador, utilizar a tecnologia de forma positiva e estabelecer metas alcançáveis são algumas das estratégias que podem fazer a diferença. Ao transformar o exercício em algo prazeroso e signi fcativo, é possível construir uma geração mais ativa, saudável e feliz. Uma das primeiras e mais importantes estratégias para motivar adolescentes a praticarem atividade física é entender suas necessidades, interesses e as características dessa fase de desenvolvimento. A adolescência é marcada pela busca de identidade e independência, o que faz com que os jovens sejam especialmente in fuenciados por fatores sociais, emocionais e culturais.
Existem diversos aplicativos que permitem aos adolescentes monitorar seu progresso, estabelecer metas e até competir com amigos, como o Strava ou Nike Training Club. Esses apps oferecem uma forma de rastrear o desempenho e se engajar em desa fos saudáveis, incentivando a prática regular de atividades físicas.
Jogos de videogame que envolvem movimento físico, como os jogos de dança ou os jogos de f tness, podem ser uma excelente alternativa para adolescentes que se sentem mais atraídos pela tecnologia. Esses jogos tornam a atividade física divertida e competitiva, oferecendo uma experiência imersiva que pode aumentar o tempo de exercício.
Incorporar a atividade física no cotidiano do adolescente é uma estratégia e fcaz para promover a prática regular de exercícios. Isso pode ser feito de maneira simples, ajustando atividades diárias para incluir mais movimento, sem que o adolescente sinta que está realizando uma atividade separada ou extra.
Estimular o uso de bicicleta ou caminhadas como forma de transporte pode ser uma forma de incluir a atividade física na rotina diária. Esses hábitos não só melhoram a saúde cardiovascular, mas também ajudam a reduzir o sedentarismo, proporcionando ao adolescente mais energia e disposição.
Quando a atividade física se torna parte das interações sociais, ela se torna mais atrativa para os adolescentes. Organizar passeios em família, como caminhadas, trilhas, passeios de bicicleta ou atividades esportivas ao ar livre, pode ser uma forma de promover o exercício sem sobrecarregar o jovem com a ideia de "treinamento". A inclusão de amigos nesse tipo de atividade também pode aumentar o engajamento, já que a interação social é altamente valorizada nessa fase da vida.
A rede de apoio social desempenha um papel crucial na motivação para a prática de atividade física em adolescentes. O apoio da família e dos amigos pode ser um fator determinante para o engajamento de um jovem com atividades físicas.
Quando um adolescente recebe incentivo e suporte de sua rede de apoio, ele se sente mais motivado e con fante para praticar atividades físicas. A in fuência da família, dos amigos e da escola pode determinar se a atividade física será vista como algo prazeroso ou como uma obrigação. O ambiente em que o jovem está inserido pode in fuenciar diretamente seus hábitos e sua percepção sobre o exercício. Quando os pais, por exemplo, demonstram entusiasmo pelo esporte e incentivam a prática dentro de casa, seja por meio de passeios ao ar livre, caminhadas em família ou até mesmo a participação conjunta em esportes, o adolescente tende a desenvolver uma relação mais positiva com a atividade física.
O apoio familiar vai além do incentivo verbal. Disponibilizar recursos, como materiais esportivos, acesso a academias ou participação em clubes esportivos, pode facilitar a adesão ao exercício. Além disso, compreender as preferências do adolescente e respeitar suas escolhas em relação à modalidade esportiva é essencial para garantir que a prática seja prazerosa e não uma imposição. O envolvimento dos pais na rotina de atividades dos f lhos, comparecendo a competições, elogiando suas conquistas e demonstrando interesse, contribui signi fcativamente para a motivação dos jovens.
Os amigos também exercem um papel fundamental no engajamento do adolescente com a prática esportiva. O desejo de socialização é uma das maiores in fuências nessa fase da vida, e a atividade física pode ser uma oportunidade para fortalecer laços de amizade. Quando um grupo de amigos pratica esportes juntos, a motivação aumenta naturalmente, pois o exercício se torna uma atividade

divertida e uma oportunidade de interação social. Além disso, desafios e competições saudáveis entre amigos podem impulsionar ainda mais o engajamento, tornando o exercício uma experiência prazerosa e estimulante.

Na escola, os professores de educação física desempenham um papel essencial na motivação dos adolescentes. A forma como as aulas são conduzidas pode impactar diretamente a maneira como os alunos percebem a atividade física. Quando as aulas são diversificadas, dinâmicas e inclusivas, respeitando as diferenças individuais dos alunos, a participação tende a ser maior. Criar um ambiente acolhedor, onde todos se sintam encorajados a participar sem medo de julgamentos, é essencial para que os adolescentes desenvolvam uma relação positiva com o esporte. Além disso, projetos interdisciplinares que envolvem atividade física podem ajudar a reforçar sua importância na saúde e no bem-estar dos jovens.

O incentivo da rede de apoio não se limita apenas ao ambiente escolar e familiar. A sociedade como um todo tem um papel relevante na promoção da atividade física entre os adolescentes. Políticas públicas que garantam espaços acessíveis e seguros para a prática esportiva, como praças, quadras e ciclovias, contribuem para que mais jovens se sintam estimulados a se exercitar. Além disso, campanhas e eventos esportivos voltados para adolescentes podem ser ferramentas eficazes para despertar o interesse pelo exercício.

A tecnologia também pode ser uma aliada nesse processo. Aplicativos de monitoramento de atividades físicas, jogos interativos e redes sociais voltadas para desafios esportivos podem ajudar os adolescentes a se manterem motivados. Muitos jovens se inspiram em influenciadores digitais que promovem estilos de vida saudáveis, o que pode servir como um incentivo adicional para a prática esportiva. O uso da tecnologia pode tornar o exercício mais interessante, especialmente quando aliado à interação social, como competições virtuais entre amigos ou desafios esportivos compartilhados em redes sociais.

É importante destacar que cada adolescente é único, e a motivação para a prática de atividades físicas pode variar de acordo com seus interesses e personalidade. Enquanto alguns preferem esportes coletivos, outros podem se sentir mais confortáveis em atividades individuais, como corrida, ioga ou musculação. Por isso, é essencial respeitar as preferências de cada jovem e oferecer diferentes opções para que encontrem a atividade que mais lhes agrada.

Outro ponto fundamental é a valorização das pequenas conquistas. Quando um adolescente percebe sua evolução na prática esportiva, ele tende a se sentir mais motivado a continuar. Metas realistas e alcançáveis devem ser estabelecidas, e cada progresso deve ser comemorado, seja melhorar o desempenho em um esporte, conseguir correr uma distância maior ou simplesmente se sentir mais disposto no dia a dia. O reforço positivo vindo da rede de apoio pode fazer toda a diferença nesse processo.

Além dos benefícios físicos, a atividade esportiva proporciona ganhos emocionais e psicológicos. Muitos adolescentes enfrentam desafios relacionados à autoestima, ansiedade e estresse, e o exercício pode ser um grande aliado para lidar com essas questões. Quando a atividade física é incentivada como uma forma de cuidar da saúde mental e do bem-estar, e não apenas como um meio para alcançar um padrão estético, o jovem tende a se engajar de forma mais natural e saudável.

Criar uma cultura que valorize a prática esportiva entre os adolescentes é uma responsabilidade compartilhada entre família, escola e sociedade. Quanto mais positiva for a experiência do jovem com a atividade física, maiores serão as chances de que esse hábito se torne parte de sua vida adulta. O incentivo contínuo, o suporte emocional e a criação de oportunidades acessíveis para a prática esportiva são elementos essenciais para garantir que os adolescentes desenvolvam uma relação saudável com o exercício.

A participação ativa dos pais é essencial. Quando os pais não apenas incentivam, mas também se envolvem em atividades físicas com os filhos, eles criam um modelo positivo de comportamento. Além disso, atividades em grupo, como caminhadas, passeios de bicicleta ou esportes coletivos, tornam-se uma oportunidade para estreitar laços familiares e, ao mesmo tempo, promover o exercício físico.

A influência dos amigos é muito significativa nessa fase da vida. Grupos de amigos que praticam esportes ou se envolvem em atividades físicas são mais propensos a incentivar uns aos outros, criando um ambiente social onde o exercício se torna parte das interações cotidianas. A competitividade saudável e os desafios conjuntos também são ferramentas que podem tornar o exercício mais envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a prática de atividade física em adolescentes é um desafio multifacetado que exige uma compreensão profunda das necessidades e dos interesses dos jovens, bem como uma abordagem holística que envolva a família, amigos, escolas e as próprias tecnologias. A adolescência é uma fase crucial para a construção de hábitos saudáveis, e é justamente nesse período que as estratégias de incentivo à atividade física podem ter um impacto duradouro na saúde e no bem-estar dos jovens, refletindo não só no desenvolvimento físico, mas também nas suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

Ao longo do artigo, discutimos diversas estratégias eficazes para motivar os adolescentes a se envolverem em atividades físicas. A personalização das atividades é essencial, pois permite que os adolescentes encontrem o exercício que realmente os atraia. A prática de esportes coletivos, por exemplo, pode ser particularmente eficaz, pois além de promover a saúde, oferece um forte componente social que é muito valorizado nesta faixa etária.

A socialização, portanto, emerge como um fator chave para o engajamento dos adolescentes, fazendo com que o exercício físico deixe de ser uma obrigação e se transforme em uma atividade divertida e desejada.

A definição de metas claras e desafiadoras, associadas ao acompanhamento contínuo e ao feedback positivo, é outra estratégia poderosa. Quando os jovens percebem que estão progredindo e que seus esforços são reconhecidos, isso fortalece sua motivação para continuar.

O apoio social, tanto da família quanto dos amigos, também é fundamental, pois esses fatores externos podem reforçar a prática regular de atividades físicas e torná-la uma parte importante da rotina diária.

Além disso, a integração das tecnologias de forma criativa, como o uso de aplicativos, gamificação e redes sociais, tem o potencial de transformar a experiência do exercício, tornando-a mais interativa, envolvente e acessível. As tecnologias não devem ser vistas como vilãs do sedentarismo, mas sim como aliadas que podem ser usadas para estimular os adolescentes a se manterem ativos, oferecendo uma abordagem mais moderna e dinâmica.

O envolvimento de mentores e modelos de comportamento, como atletas e influenciadores, também é uma estratégia eficaz. Os adolescentes tendem a se inspirar em figuras que representam um estilo de vida saudável e ativo, e essas referências podem servir como uma fonte de motivação para que se envolvam em práticas de exercício físico de forma contínua.

Portanto, a motivação para a prática de atividade física entre os adolescentes não depende de uma única estratégia, mas de um conjunto de ações coordenadas que envolvem múltiplos fatores. É necessário que pais, educadores, profissionais de saúde e a sociedade em geral se unam para criar uma cultura de saúde e bem-estar, onde o exercício físico seja visto como uma parte essencial da vida cotidiana e não como uma tarefa adicional. As estratégias discutidas, quando aplicadas de forma consistente e integrada, têm o potencial de transformar a maneira como os adolescentes se relacionam com o exercício físico, promovendo uma geração mais saudável, ativa e feliz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Atividade física e sua contribuição para a qualidade de vida. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

GAYA, Adroaldo; SILVA, Gláucia. Atividade física e saúde na infância e adolescência: aspectos epidemiológicos, comportamentais e psicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Atividade física na infância e adolescência: fatores determinantes e efeitos na saúde. Londrina: Midiograf, 2011.

MATSUDO, Victor; MATSUDO, Sandra. Evidências da importância da atividade física nas fases da infância e adolescência. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 6, n. 2, p. 13-20, 2001.

OLIVEIRA, Nedson da Silva. A importância da prática de atividade física para adolescentes. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Norte do Paraná, Arapiraca, 2021.

A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO NO COTIDIANO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SHIRLEY DOMICIANO MARQUES DIAS

RESUMO
O ingresso da criança nos Centros de Educação Infantil (CEIs) representa uma das primeiras grandes transições em sua vida social e emocional, sendo o período de adaptação essencial para que ela se sinta acolhida, segura e preparada para participar do novo ambiente com tranquilidade e interesse. Esse processo não é padronizado, pois cada criança apresenta seu próprio tempo, experiências prévias e formas particulares de reagir às mudanças, exigindo que os CEIs desenvolvam estratégias pedagógicas que respeitem essas individualidades, promovendo um ambiente afetivo, estável e com rotinas seguras. A atuação sensível e acolhedora dos profissionais da educação infantil é determinante, pois educadores preparados conseguem estabelecer vínculos positivos que fortalecem a confança e o bem-estar no ambiente escolar. Além disso, a parceria com as famílias é indispensável, já que quando os responsáveis são orientados e envolvidos, a criança tende a se sentir mais segura, favorecendo uma adaptação gradual e saudável. Este artigo discute os principais aspectos que envolvem o processo de adaptação no cotidiano dos CEIs, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento integral da criança e destacando a importância de um ambiente planejado, afetuoso e estruturado, construído por meio da colaboração entre educadores e famílias, que favoreça uma experiência educativa rica, respeitosa e humanizada desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação escolar; Educação infantil; Centros de Educação Infantil (CEIs); Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT:
The adaptation period is a crucial phase in a child's entry into Early Childhood Education Centers (CEIs), as it helps them feel safe, welcomed, and ready to explore a new environment. Each child adapts in their own time, requiring educators to be attentive, empathetic, and flexible. Affective bonds, family involvement, and a stable routine are key to a successful transition. This article highlights the importance of adaptation in CEIs, emphasizing the roles of both educators and families in creating a nurturing and respectful space that supports children's emotional, social, and cognitive development from an early age.

KEY-WORDS: School adaptation; Early childhood education; Child development; Emotional bonding; Welcoming environment; Educational routine;

INTRODUÇÃO

O ingresso da criança nos Centros de Educação Infantil (CEIs) marca o início de um importante percurso educativo e social, sendo uma das primeiras experiências de convivência sistematizada fora do ambiente familiar. Trata-se de um momento de profundas transformações emocionais, comportamentais e relacionais, tanto para a criança quanto para sua família. A separação inicial do cuidador principal, a inserção em um novo espaço físico, a presença de figuras adultas diferentes e a convivência com outras crianças exigem da criança um esforço significativo de adaptação. Diante dessa realidade, torna-se imprescindível que os profissionais da educação e os responsáveis compreendam a adaptação como um processo gradual, contínuo e fundamental para o desenvolvimento integral na primeira infância.

No contexto da educação infantil, a adaptação vai muito além de um simples período de transição. Trata-se de uma fase de construção de vínculos afetivos, de reconhecimento do espaço como seguro e acolhedor, e de início de relações sociais que influenciarão diretamente o bem-estar e o desempenho futuro da criança no ambiente escolar. Essa etapa deve ser cuidadosamente planejada e acompanhada, levando em consideração as especificidades de cada criança — como sua idade, nível de desenvolvimento, personalidade, histórico familiar e experiências anteriores de socialização. Cada criança é única e, por isso, reage de forma distinta às mudanças e às novas vivências. Algumas demonstram maior autonomia e facilidade de interação;

outras necessitam de mais tempo, acolhimento e suporte emocional.
Nesse sentido, o papel do educador é essencial. Ele deve atuar como mediador entre o novo ambiente e a criança, utilizando práticas pedagógicas pautadas na empatia, na escuta ativa, no respeito ao tempo individual e na criação de rotinas estáveis e previsíveis, que ofereçam segurança emocional. A forma como o profissional acolhe a criança, interpreta seus sinais e interage com ela pode ser determinante para que o processo de adaptação seja tranquilo e positivo ou, ao contrário, fonte de ansiedade, resistência e sofrimento. Mais do que aplicar técnicas, é necessário que o educador esteja verdadeiramente sensível às emoções envolvidas e preparado para lidar com os desafios que surgem nesse período.
Além dos educadores, as famílias também ocupam um lugar central nesse processo. A forma como os pais ou responsáveis vivenciam essa separação, as mensagens que transmitem verbal ou não verbalmente à criança, e o nível de confança que demonstram em relação à instituição influenciam diretamente na forma como a criança responde à nova experiência. Por isso, é essencial que haja uma parceria sólida entre escola e família
baseada no diálogo aberto, no respeito mútuo e na troca constante de informações sobre o comportamento e as necessidades da criança. Quando essa colaboração acontece de maneira eficaz, cria-se uma rede de apoio que fortalece a criança e torna o processo de adaptação mais saudável.
A estrutura física e organizacional dos CEIs também desempenha papel importante. Ambientes planejados para estimular a curiosidade, a autonomia e a interação, aliados a rotinas flexíveis e espaços que favoreçam o brincar, contribuem para que a criança se sinta mais à vontade e motivada a explorar. É preciso considerar ainda a importância do brincar como linguagem principal da infância e como uma ferramenta fundamental para a adaptação, permitindo que a criança elabore suas emoções, interaja com os colegas e compreenda o funcionamento do novo espaço.
Neste artigo, propõe-se refetir sobre os diversos aspectos envolvidos no processo de adaptação no cotidiano dos Centros de Educação Infantil, considerando-o como um elemento estruturante da qualidade do atendimento prestado. Abordam-se os desafos enfrentados pelas crianças, pelos educadores e pelas famílias nesse período, bem como estratégias que podem ser adotadas para torná-lo mais efetivo, acolhedor e humanizado. Compreender a adaptação como um direito da criança e como parte integrante de uma educação infantil comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento integral é reconhecer a importância de um olhar atento e cuidadoso desde os primeiros contatos com a escola.

ADAPTAÇÃO COMO PROCESSO E NÃO COMO ETAPA PONTUAL

Muitas instituições de Educação Infantil ainda compreendem a adaptação como um momento breve e pré-determinado, geralmente limitado aos primeiros dias ou semanas do ano letivo. Essa visão simplifcada ignora a complexidade do processo de adaptação e os inúmeros fatores que o influenciam. Adaptar-se não é apenas frequentar o espaço escolar diariamente, mas sim desenvolver laços afetivos com os educadores, reconhecer e aceitar as novas rotinas, sentir-se pertencente ao grupo e, principalmente, construir segurança emocional para explorar e interagir com o ambiente. Por isso, é essencial compreender a adaptação como um processo contínuo, subjetivo e relacional, que acontece ao longo do tempo e de forma única para cada criança.
A criança, ao chegar ao CEI, encontra-se em um momento de grande vulnerabilidade. Ela está diante de um mundo novo, repleto de estímulos desconhecidos, e precisa aprender a lidar com novas regras, com outras crianças, com fguras adultas diferentes e com a ausência dos familiares com quem está acostumada a conviver.
Todas essas mudanças podem gerar sentimentos de medo, ansiedade, insegurança ou até mesmo resistência. Diante disso, o tempo necessário para que a criança se sinta confortável nesse novo contexto não pode ser determinado com base em prazos fxos ou expectativas padronizadas. É preciso respeitar o tempo interno de cada criança, observando

seus sinais e oferecendo acolhimento constante.

Além disso, o processo de adaptação não ocorre de maneira linear. A criança pode apresentar avanços em um dia e retrocessos em outro, o que é absolutamente natural. Uma criança que inicialmente se mostra tranquila pode, após alguns dias, começar a chorar ou resistir ao ir para a escola. Isso pode ocorrer porque, no início, ela ainda não compreendia completamente a separação dos pais ou porque só aos poucos passou a sentir a ausência mais intensamente. Por isso, é essencial que os educadores estejam atentos às manifestações emocionais das crianças ao longo das semanas e até dos meses seguintes, mantendo-se disponíveis para oferecer apoio sempre que necessário.

Outro ponto importante é que a adaptação não se limita apenas ao primeiro contato com a escola. Mudanças de turma, troca de educadores, reestruturação de espaços ou mesmo mudanças na vida familiar — como o nascimento de um irmão ou a separação dos pais — podem demandar novas fases de readaptação, mesmo após meses ou anos de convivência na instituição. Assim, o olhar atento e empático dos profissionais deve permanecer ao longo de toda a trajetória da criança no CEI.

Portanto, reconhecer a adaptação como um processo contínuo significa não apenas respeitar os tempos e as individualidades das crianças, mas também repensar práticas institucionais. Isso envolve flexibilidade na rotina nos primeiros dias, escuta sensível das famílias, formação dos profissionais sobre desenvolvimento infantil e um planejamento pedagógico que priorize o acolhimento e a construção de vínculos desde o início. A escola precisa ser um espaço onde a criança não apenas “esteja”, mas onde ela verdadeiramente se sinta pertencente, valorizada e segura.

O PAPEL DO EDUCADOR NO ACOLHIMENTO DA CRIANÇA

O educador da Educação Infantil ocupa um lugar central no processo de adaptação da criança ao ambiente escolar. Ele é responsável por criar vínculos, proporcionar segurança e garantir um espaço afetivo e confável para que a criança possa se desenvolver. Como destaca Kramer (2007), “o acolhimento é a base para a constituição de um sujeito ativo, capaz de se relacionar com o outro e com o mundo de forma signifcativa”. Essa relação inicial influencia diretamente a forma como a criança percebe o ambiente escolar e como se sente nele.

Nos primeiros dias, é comum que a criança manifeste sentimentos como medo, ansiedade e insegurança diante da separação dos pais e da entrada em um ambiente novo. O papel do educador, portanto, é acolher esses sentimentos e respondê-los com empatia e escuta atenta. De acordo com Barbosa e Horn (2008), “o educador deve estar sensível às necessidades emocionais da criança, respeitando seus tempos e garantindo a continuidade de seus vínculos afetivos”. Por exemplo, quando uma criança chora ao se despedir da mãe, o educador pode acolher esse momento dizendo: "Eu sei que está com saudade, e está tudo bem sentir isso. Vamos brincar juntos enquanto esperamos o momento de ir para casa." Essa escuta validada e afetiva fortalece a confança da criança no adulto e no novo ambiente.

Além do acolhimento individual, o educador tem o importante papel de promover um clima coletivo favorável à convivência e à socialização. Para isso, é necessário mediar interações, ajudar na resolução de confitos e garantir que todos sejam respeitados. Como aponta Oliveira (2010), “a atuação do educador deve garantir que a criança se sinta pertencente ao grupo, compreendida e valorizada em sua singularidade”. Isso implica, por exemplo, respeitar a criança que prefere observar antes de participar de uma atividade, dando-lhe tempo para se sentir segura, sem pressão ou julgamentos.

É também por meio das rotinas que o educador transmite segurança. Atividades como o lanche, o descanso e a roda de conversa, quando realizadas com afeto, previsibilidade e atenção individualizada, reforçam o sentimento de estabilidade e cuidado. Em situações como o momento de dormir, o simples gesto de sentar ao lado da criança, cantar uma canção suave ou oferecer um objeto de transição pode ser fundamental. Como afrma Lino de Macedo (2005), “é no cuidado cotidiano, repleto de pequenas repetições e rituais, que se estabelecem os vínculos e se constrói o sentimento de confança nas relações”.

O educador também deve agir como um elo entre a escola e a família, favorecendo a construção de uma parceria baseada no diálogo e na confiança. Muitas famílias vivem a adaptação com ansiedade, e o apoio do profissional é essencial para que esse processo ocorra de forma tranquila. Compartilhar com os responsáveis as conquistas e dificuldades da criança, escutá-los sem julgamentos e propor estratégias conjuntas fortalece esse vínculo. Para Bondioli e Mantovani (2001), "a qualidade da relação entre educadores e famílias repercute diretamente na forma como a criança vivencia sua experiência no CEI".
Por fim, é importante ressaltar que, para acolher bem, o educador também precisa ser acolhido. O suporte institucional — como formação continuada, supervisão e escuta por parte da equipe gestora — é essencial para que o profissional possa exercer seu papel com sensibilidade e equilíbrio. Como lembra Bujes (2001), "quem educa também precisa ser cuidado, pois o cuidado é condição para o educar".

Portanto, o papel do educador no processo de adaptação é complexo, profundo e essencial. Ele é o principal agente de mediação entre a criança e o novo mundo que se apresenta, e é por meio de suas ações cotidianas, baseadas na escuta, no afeto e no respeito, que a criança pode construir uma relação positiva com a escola e consigo mesma.

O IMPACTO DA ADAPTAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
A adaptação da criança à educação infantil não é um processo apenas emocional ou circunstancial: ela influencia diretamente todas as dimensões do seu desenvolvimento — físico, cognitivo, social e afetivo. Um acolhimento bem conduzido desde os primeiros contatos com o CEI (Centro de Educação Infantil) proporciona à criança um ambiente seguro para explorar, aprender e estabelecer vínculos significativos. Segundo Oliveira (2012), "a forma como se dá o início da experiência escolar pode marcar profundamente a construção da imagem que a criança fará de si, do outro e do próprio processo de aprendizagem".
No campo do desenvolvimento emocional e afetivo, o processo de adaptação possibilita à criança construir gradualmente um sentimento de segurança e confiança. Quando ela percebe que suas necessidades são acolhidas com sensibilidade, sente-se livre para se expressar e construir vínculos saudáveis com adultos e colegas. Isso fortalece sua autoestima, sua autonomia e sua capacidade de lidar com frustrações e desafios cotidianos. Situações como o acolhimento no colo durante um momento de choro, a escuta atenta do educador, ou até mesmo a valorização de uma conquista simples — como guardar os brinquedos sozinha — reforçam esse sentimento de pertencimento e valorização.
No aspecto social, o processo de adaptação também é decisivo. A entrada na escola é, para muitas crianças, a primeira experiência significativa em grupo fora do núcleo familiar. Neste novo espaço, ela aprende a compartilhar, esperar sua vez, cooperar, negociar conflitos e respeitar regras coletivas. Tudo isso, porém, só ocorre com qualidade se a criança se sentir segura e amparada. Como ressalta Barbosa (2006), "a criança pequena precisa sentir que pertence ao grupo, que é esperada e acolhida nele, e que sua presença faz sentido para os outros". O período de adaptação, então, é um tempo de construção de identidade social.
No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, é importante destacar que a criança só consegue se engajar em aprendizagens significativas quando está emocionalmente disponível. Se ela estiver insegura, ansiosa ou desamparada, sua atenção e curiosidade natural são bloqueadas. Uma adaptação acolhedora permite que ela se envolva com o ambiente, os materiais e as propostas pedagógicas com liberdade e interesse. Brincar, explorar, ouvir histórias, interagir com o espaço e com os colegas tornam-se ações
espontâneas e prazerosas — elementos essenciais para o desenvolvimento da linguagem, da percepção, do raciocínio lógico e da criatividade.
Do ponto de vista físico e motor, a adaptação também contribui para a apropriação do corpo e do espaço. Conforme a criança se sente mais confiante no ambiente, ela começa a se movimentar com mais liberdade, testar seus limites, explorar brinquedos e materiais com o corpo, além de desenvolver habilidades

motoras finas e grossas. Um ambiente físico que estimule o movimento livre e a autonomia — aliado ao suporte afetivo do educador — favorece muito essa dimensão.
O impacto da adaptação também pode ser observado no desenvolvimento da linguagem. No espaço escolar, a criança amplia suas formas de comunicação, experimenta novos vocabulários, aprende a escutar e a ser escutada, e percebe que a linguagem pode ser usada para expressar sentimentos, resolver problemas e construir relações. Porém, essa construção só acontece plenamente se o ambiente for seguro, respeitoso e afetivo. Como afirma Vygotsky (2000), o desenvolvimento da linguagem se dá nas interações sociais mediadas — e o educador, nesse sentido, é um mediador fundamental.
Dessa forma, fica evidente que a adaptação escolar, quando conduzida com planejamento, empatia e intencionalidade pedagógica, impacta de forma profunda e positiva o desenvolvimento integral da criança. Ela não é apenas uma fase inicial a ser "superada", mas um processo formativo que influencia todas as aprendizagens futuras. Valorizar esse momento é, portanto, um compromisso ético e pedagógico com o bem-estar e a formação das crianças pequenas.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DURANTE O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

O processo de adaptação nos Centros de Educação Infantil é um momento sensível e desafador, tanto para as crianças quanto para suas famílias e os profissionais da instituição. Cada criança responde de forma singular a esse momento, pois traz consigo histórias, vínculos, rotinas e modos próprios de se relacionar com o mundo. Compreender essa diversidade é essencial para lidar com os desafos que surgem nesse período.
Entre os principais desafos enfrentados, destaca-se a separação da figura de apego principal — geralmente os pais ou responsáveis. Muitas crianças manifestam reações como choro persistente, recusa em participar das atividades, agressividade ou retraimento. Esses comportamentos não devem ser vistos como problemas, mas sim como expressões legítimas da dificuldade de lidar com uma mudança significativa. Como afirma Winnicott (1983), "o acolhimento das emoções da criança é fundamental para que ela se sinta segura o suficiente para explorar o mundo".
Outro desafo importante é a ansiedade dos familiares. Muitos pais, especialmente em

sua primeira experiência com a escola, vivenciam sentimentos ambíguos, como culpa, medo ou desconfança, o que pode influenciar a criança negativamente. Quando a família não está segura, a criança tende a perceber essa insegurança e refetir isso em seu comportamento. Por isso, é fundamental que a instituição se posicione como parceira, acolhendo também os sentimentos dos pais e oferecendo escuta e orientação.
Do ponto de vista institucional, um desafo frequente é a ausência de planejamento específco para o período de adaptação. Em muitos casos, a rotina é iniciada de forma rígida e imediata, sem considerar o tempo de transição necessário para cada criança. Além disso, salas superlotadas ou falta de profssionais capacitados podem difcultar um acompanhamento mais individualizado, comprometendo a qualidade do acolhimento.
Diante desses desafos, é necessário adotar estratégias sensíveis e fexíveis, que respeitem o tempo e a singularidade de cada criança. Uma das mais efcazes é a adaptação gradual, que permite a permanência inicial dos responsáveis junto à criança, reduzindo o tempo de permanência na escola nas primeiras semanas e aumentando-o progressivamente, conforme a criança demonstra mais segurança. Essa estratégia deve ser combinada com observação atenta por parte dos educadores, que identifcarão sinais de conforto ou desconforto e ajustarão a rotina conforme necessário.
A criação de rituais de chegada também se mostra efcaz: pequenas ações repetidas, como cantar uma música de boas-vindas ou escolher um brinquedo especial ao chegar, ajudam a criança a prever o que acontecerá e a se sentir acolhida. Esses rituais contribuem para a construção de vínculos com o espaço, os colegas e os adultos de referência.
Além disso, é essencial que os profssionais estejam preparados emocionalmente para lidar com as reações infantis, sem julgamentos. O apoio institucional, por

meio de formação continuada e espaços de escuta para os educadores, é uma estratégia valiosa. Como apontam Barbosa e Horn (2008), “cuidar de quem cuida é condição indispensável para um acolhimento de qualidade”.
O uso de registros pedagógicos e comunicações diárias com a família — por meio de cadernos de recado, fotos, bilhetes ou conversas presenciais — fortalece a confança e torna o processo mais transparente. Quando os pais percebem que seus flhos estão sendo vistos, ouvidos e respeitados, tendem a se sentir mais tranquilos, o que contribui para a adaptação da criança.
Por fm, é importante destacar que não existe um modelo único de adaptação. O essencial é que a instituição atue com escuta, fexibilidade e sensibilidade, promovendo um ambiente afetivo que respeite os tempos da infância. A adaptação é, acima de tudo, uma construção coletiva, que envolve escuta, afeto e parceria entre todos os envolvidos no processo educativo.

CONCLUSÃO

A adaptação da criança aos Centros de Educação Infantil é um processo essencial, que impacta profundamente não apenas a forma como ela se relaciona com o ambiente escolar, mas também seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a entrada da criança na instituição de ensino não deve ser tratada como um evento isolado ou meramente organizacional, mas sim como uma etapa delicada e rica em signifcados, que exige planejamento intencional, empatia e sensibilidade por parte dos educadores, famílias e gestores.
A primeira infância é uma fase marcada pela construção de vínculos, pela exploração do mundo e pela formação da identidade. Nesse contexto, o processo de adaptação se revela como um momento de grande importância, pois é nesse período que a criança precisa sentir-se acolhida, segura e respeitada em suas necessidades e particularidades. Quando isso acontece, ela consegue se envolver com mais naturalidade nas atividades propostas, explorar o ambiente com curiosidade e iniciar relações signifcativas com os colegas e com os adultos de referência. Como destacaram autores como Barbosa e Horn (2008) e Winnicott (1983), o acolhimento afetuoso, a estabilidade emocional e a escuta atenta são elementos fundamentais para a construção de um vínculo positivo entre a criança e a escola.
Entretanto, o caminho da adaptação também apresenta desafos importantes. A separação das fguras familiares, a ansiedade dos responsáveis, as reações emocionais intensas da criança e as limitações estruturais das instituições são aspectos que exigem estratégias bem elaboradas e humanizadas. A adaptação gradual, a construção de rotinas acolhedoras, a presença dos responsáveis nos primeiros dias e o uso de rituais que tragam previsibilidade são estratégias que contribuem para suavizar esse momento e fortalecem o sentimento de pertencimento da criança. Tais estratégias, quando aliadas a uma formação sensível e refexiva dos profssionais, podem transformar esse período inicial em uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos.
Além disso, a parceria com a família mostra-se indispensável. O diálogo constante, o compartilhamento de informações, a escuta das preocupações dos pais e a construção de uma relação de confança entre a instituição e os responsáveis são aspectos que impactam diretamente o sucesso da adaptação. Quando a família se sente segura, acolhida e parte do processo educativo, ela transmite à criança essa tranquilidade, favorecendo uma transição mais serena. A colaboração entre os diferentes agentes educativos é, portanto, uma via de mão dupla, em que todos aprendem, constroem e contribuem para o bem-estar infantil.
Conclui-se, portanto, que a adaptação escolar é um processo contínuo, que deve ser compreendido como parte integrante do cotidiano da Educação Infantil. É uma etapa que exige presença, sensibilidade e respeito ao tempo de cada criança, sendo uma oportunidade ímpar de fortalecer vínculos, promover segurança emocional e preparar o terreno para experiências signifcativas de aprendizagem e convivência. Valorizar e qualifcar esse momento é um compromisso ético e pedagógico com os direitos da criança e com a construção de uma escola verdadeiramente acolhedora, inclusiva e

humanizada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Acolhimento e educação: desafios da entrada na creche. In: BARBOSA, M. C. S. (Org.). Primeiras palavras: textos para pensar a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2010.

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

BENJAMIN, Walter. Infância: ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 maio 2025.

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

CORREA, Ana Maria et al. Acolhimento na educação infantil: práticas e reflexões. Curitiba: Appris, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Pioneira, 1999.

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

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. Família e escola: uma parceria possível?. São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, Maria Lúcia da; GODOY, Andreia de Oliveira. Processos de adaptação escolar: acolher, escutar e cuidar. Campinas: Papirus, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1983

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO EIXO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

SILMARA FERREIRA BRAZ BARBOSA

RESUMO
O artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva como eixo da transformação social, destacando sua relevância para a promoção da equidade, da cidadania e da valorização da diversidade. A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo bibliográfico, que permitiu levantar, analisar e interpretar produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados ao tema. A análise evidenciou que a inclusão escolar, ao ser compreendida como direito e princípio educativo, impacta diretamente os processos de aprendizagem e convivência, favorecendo a construção de vínculos, a redução de preconceitos e o desenvolvimento integral dos estudantes. Verificou-se que a inclusão não beneficia apenas aqueles que enfrentam barreiras, mas toda a comunidade escolar, que aprende a conviver com a diversidade de forma positiva e construtiva. Constatou-se ainda que a efetivação da inclusão exige superar desafios como a formação docente, a adequação da infraestrutura, a gestão escolar comprometida e a implementação de políticas públicas consistentes. Conclui-se que, apesar dos obstáculos, a educação inclusiva projeta-se como instrumento de transformação social, capaz de consolidar a escola como espaço democrático, equitativo e acolhedor, reafirmando a educação como direito de todos e como caminho para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Transformação social; Equidade; Diversidade; Cidadania.

ABSTRACT
This article aims to analyze inclusive education as a central axis of social transformation, emphasizing its role in promoting equity, citizenship, and the appreciation of diversity. The study was conducted through bibliographic research, which enabled the identification, analysis, and interpretation of academic works and official documents related to the subject. The findings demonstrate that inclusive education, when understood as both a right and an educational principle, directly impacts learning processes and school coexistence, fostering meaningful learning, reducing prejudice, and strengthening social bonds. It was observed that inclusion benefits not only students who face barriers but also the entire school community, which learns to value diversity as an essential component of human development. The study also highlights that the effective implementation of inclusion requires overcoming challenges such as teacher training, adequate infrastructure, committed school management, and consistent public policies. The conclusion indicates that, despite existing obstacles, inclusive education emerges as a powerful instrument of social transformation, consolidating schools as democratic, equitable, and welcoming spaces, and reaffirming education as a universal right and a pathway to building a fairer and more supportive society.

KEYWORDS: Inclusive education; Social transformation; Equity; Diversity; Citizenship.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, como uma das mais importantes conquistas da sociedade contemporânea. Ao reconhecer e valorizar a diversidade presente nas salas de aula, a escola amplia sua função social, tornando-se espaço de acolhimento, pertencimento e respeito às diferenças. Mais do que uma exigência legal, a inclusão representa um compromisso ético e político com a equidade, pois garante que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de compreender a educação inclusiva como eixo estruturante da transformação social. Em um contexto marcado por desigualdades históricas, a escola inclusiva assume papel central na promoção da cidadania, na desconstrução de preconceitos e na formação de

sujeitos críticos e participativos. A problematização que orienta este trabalho pode ser assim formulada: de que maneira a educação inclusiva pode ser compreendida como eixo da transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária?

Diante dessa questão, o objetivo geral deste artigo é analisar a educação inclusiva como eixo da transformação social, destacando sua importância para a promoção da equidade e da cidadania. Como objetivos específicos, propõe-se: Discutir os fundamentos da educação inclusiva e sua relação com a equidade social; apresentar práticas e estratégias que favorecem a inclusão escolar e reduzem desigualdades e refletir sobre o papel da escola e da comunidade na consolidação da inclusão como princípio estruturante da transformação social.

A metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica, conforme a perspectiva de Gil (2019), que a define como um procedimento sistemático de levantamento, análise e interpretação de produções acadêmicas já existentes sobre determinado tema. Esse tipo de pesquisa permite construir um referencial teórico consistente, possibilitando compreender como diferentes autores têm discutido a relação entre inclusão escolar e transformação social, além de oferecer subsídios para reflexões críticas acerca da prática pedagógica.

INCLUSÃO COMO DIREITO E PRINCÍPIO EDUCATIVO

A compreensão da inclusão escolar como direito e princípio educativo exige uma retomada histórica que permita entender como esse conceito foi construído ao longo do tempo. Durante séculos, a educação esteve marcada por práticas excludentes, nas quais apenas determinados grupos sociais tinham acesso ao conhecimento formal. Crianças com deficiência, por exemplo, eram frequentemente segregadas em instituições especializadas ou privadas de qualquer forma de escolarização, reforçando desigualdades e marginalização.

No Brasil, até meados do século XX, predominava um modelo educacional que não reconhecia a diversidade como parte constitutiva da escola. A educação especial era organizada de forma paralela ao ensino regular, destinada exclusivamente a pessoas com deficiência, o que reforçava a ideia de que esses sujeitos não poderiam compartilhar os mesmos espaços de aprendizagem. Essa perspectiva começou a ser questionada a partir das décadas de 1970 e 1980, quando movimentos sociais e educacionais passaram a reivindicar o direito à educação para todos, em consonância com os princípios de democratização e justiça social.

O marco mais significativo nesse processo foi a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) reforçou esse princípio, determinando que o ensino deve ser oferecido sem discriminação e com respeito às diferenças. Esses documentos legais consolidaram a inclusão como direito fundamental, vinculando-a ao princípio da equidade e da cidadania.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) representou um avanço significativo ao afirmar que escolas inclusivas são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar sociedades acolhedoras e alcançar educação para todos. Esse documento influenciou diretamente as políticas educacionais brasileiras, orientando a transição de um modelo segregador para um modelo inclusivo.

A partir desse percurso histórico, a inclusão passou a ser compreendida não apenas como política pública, mas como princípio educativo. Isso significa que a escola deve assumir a diversidade como eixo estruturante de sua prática pedagógica, reconhecendo que todos os estudantes têm direito a aprender em ambientes comuns e de qualidade. Nesse sentido, autores como Mantoan (2015) destacam que a inclusão não é concessão ou favor, mas sim garantia de direitos, consolidando a educação como instrumento de transformação social.

A inclusão é um sonho possível. É preciso acreditar que todos podem aprender e que a escola deve ser o espaço onde as diferenças convivem e se transformam em oportunidades de crescimento coletivo. A inclusão não é uma concessão, mas

um direito que deve ser garantido a cada estudante. Ela exige mudanças profundas na forma de ensinar, na organização da escola e na postura dos educadores, pois não se trata apenas de inserir alunos com deficiência em classes comuns, mas de construir uma educação que reconheça e valorize a diversidade como fundamento da aprendizagem e da cidadania (MANTOAN, 2003, p. 48).

Compreender a inclusão como princípio educativo implica reconhecer que ela não se limita ao atendimento de estudantes com deficiência, mas se estende a todos aqueles que enfrentam barreiras no processo de aprendizagem. Vygotsky (2009) reforça que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e que a diversidade é elemento essencial para a formação dos sujeitos.
Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, amplia essa perspectiva ao afirmar que cada indivíduo possui formas distintas de aprender, exigindo que o ensino contemple múltiplos caminhos para a construção do conhecimento. Essa concepção rompe com a visão tradicional de inteligência única e homogênea, centrada apenas nas habilidades lógico-matemáticas e linguísticas, e reconhece que os sujeitos apresentam potencialidades diversas que precisam ser valorizadas no processo educativo.
Na perspectiva da educação inclusiva, essa teoria reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a pluralidade dos estudantes, evitando a padronização e a exclusão daqueles que não se enquadram em modelos convencionais de aprendizagem. Ao reconhecer inteligências como a musical, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal, Gardner amplia o horizonte da escola, indicando que o ensino deve ser flexível e criativo, capaz de oferecer diferentes estratégias para que todos possam participar e aprender.
A escola, ao adotar metodologias que dialoguem com diferentes inteligências, promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o fortalecimento da autoestima e da identidade dos estudantes. Nesse sentido, a teoria das inteligências múltiplas se torna um fundamento pedagógico essencial para a construção de ambientes inclusivos, nos quais cada aluno é reconhecido em sua singularidade e incentivado a desenvolver suas potencialidades. Portanto, ao integrar a perspectiva de Gardner ao debate sobre inclusão, compreende-se que a escola inclusiva não deve apenas garantir acesso físico, mas também assegurar que os processos de ensino e aprendizagem sejam significativos para todos. Essa postura amplia as possibilidades de participação, fortalece vínculos e consolida a educação como prática democrática e transformadora.
A inclusão como princípio educativo exige que a escola supere práticas excludentes e adote metodologias que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes. Isso implica em adaptações curriculares, uso de recursos diferenciados e organização de ambientes acessíveis, de modo que cada aluno encontre condições adequadas para desenvolver suas potencialidades. Essas adaptações não se restringem apenas ao conteúdo, mas abrangem diferentes dimensões da prática pedagógica. No campo curricular, é necessário flexibilizar objetivos e conteúdos, ajustando-os às necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes, sem perder de vista a qualidade e a profundidade do conhecimento. No aspecto metodológico, a diversificação das estratégias de ensino torna-se fundamental, incorporando atividades práticas, projetos interdisciplinares, recursos audiovisuais, jogos educativos e tecnologias digitais que ampliem as possibilidades de participação.
Além disso, as adaptações materiais e tecnológicas desempenham papel essencial, garantindo recursos como livros em braile, softwares de leitura de tela, materiais ampliados, pranchas de comunicação alternativa e dispositivos de apoio que favoreçam a autonomia dos estudantes. A infraestrutura escolar também precisa ser repensada, assegurando acessibilidade física por meio de rampas, sinalizações táteis e visuais, mobiliário adaptado e ambientes que permitam mobilidade e interação plena. Não menos importante são as adaptações atitudinais, que envolvem a mudança de postura da comunidade escolar, promovendo o respeito às diferenças, a cooperação e a valorização da diversidade como parte constitutiva da vida escolar.
Nesse sentido, Gardner (1995) reforça que o ensino deve contemplar essa di-

versidade, oferecendo múltiplos caminhos para a construção do conhecimento. Sua teoria das inteligências múltiplas legitima a pluralidade cognitiva e amplia a compreensão de que cada estudante possui formas distintas de aprender.
Ao reconhecer diferentes inteligências, linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista, a escola é chamada a criar ambientes pedagógicos que dialoguem com essas potencialidades, garantindo que todos tenham oportunidades reais de participação e desenvolvimento. Assim, as adaptações deixam de ser vistas como concessões pontuais e passam a constituir o próprio eixo da prática inclusiva, consolidando a escola como espaço democrático, equitativo e transformador.
Além disso, a inclusão como direito está diretamente relacionada à promoção da cidadania. Nóvoa (2009) destaca que a escola deve ser espaço de formação integral, preparando os estudantes para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. Nesse contexto, a inclusão não pode ser vista como concessão ou favor, mas como garantia de direitos, consolidando a educação como instrumento de justiça social.
A perspectiva inclusiva também exige compromisso ético e político. Pimenta (2012) ressalta que o professor precisa assumir postura crítica e reflexiva, reconhecendo-se como agente de transformação social e comprometendo-se com a valorização da diversidade. A inclusão, portanto, não se limita a práticas pedagógicas diferenciadas, mas envolve a construção de uma consciência coletiva que reconhece e respeita as diferenças como parte constitutiva da formação dos sujeitos.
Assim, a inclusão como direito e princípio educativo orienta a construção de uma escola que não apenas garante acesso, mas também assegura permanência e sucesso escolar. Wallon (2007) reforça que emoção e cognição são dimensões indissociáveis do processo educativo, e que o acolhimento das diferenças é condição para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, a inclusão fortalece a ideia de que a educação é instrumento de transformação social, capaz de promover equidade e consolidar uma sociedade mais justa e democrática.

IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E CONVIVÊNCIA

A educação inclusiva, ao se consolidar como princípio educativo, gera impactos significativos tanto nos processos de aprendizagem quanto na convivência escolar. Esses impactos se manifestam de forma ampla, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, e revelam que a inclusão não beneficia apenas os estudantes com deficiência ou necessidades específicas, mas toda a comunidade escolar.
No campo da aprendizagem, a inclusão promove o reconhecimento de que cada estudante possui ritmos, estilos e formas distintas de aprender e essa diversidade exige que o professor desenvolva metodologias diferenciadas, capazes de contemplar múltiplas inteligências e favorecer a participação de todos. Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, reforça que o ensino deve oferecer diferentes caminhos para a construção do conhecimento, evitando práticas homogêneas que excluem aqueles que não se enquadram em padrões tradicionais. Nesse sentido, a inclusão amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, pois valoriza as singularidades e estimula o desenvolvimento integral dos sujeitos.
Além disso, a inclusão impacta positivamente a convivência escolar, ao promover ambientes nos quais a diversidade é reconhecida como valor. Vygotsky (2009) destaca que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, e que a aprendizagem é potencializada quando os estudantes convivem em contextos coletivos. A escola inclusiva, ao reunir diferentes perfis de alunos, favorece a construção de vínculos, a cooperação e o respeito mútuo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários.
Outro impacto relevante está na redução de preconceitos e estigmas. A convivência cotidiana com a diversidade desconstrói visões estereotipadas e promove atitudes de respeito e empatia. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também social, pois contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza as diferenças como parte constitutiva da formação dos sujeitos. Essa perspectiva

amplia o entendimento de que a escola não deve se limitar a transmitir conteúdos, mas precisa assumir um papel ativo na transformação das relações sociais, promovendo ambientes em que a diversidade seja reconhecida como riqueza e não como obstáculo. A inclusão, nesse sentido, exige que a instituição educativa se comprometa com práticas que fortaleçam a convivência, estimulem a cooperação e combatam preconceitos, consolidando valores de respeito e solidariedade.

Ao compreender a inclusão como dimensão social, a escola passa a ser vista como espaço de formação integral, em que os estudantes aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores éticos e cidadania. Essa postura implica em mudanças profundas na organização escolar, na gestão pedagógica e na atuação dos professores, que devem assumir compromisso com a valorização das diferenças e com a construção de uma comunidade escolar mais justa e democrática. Assim, a inclusão transcende o âmbito da sala de aula e se torna princípio estruturante da vida escolar, orientando a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

No entanto, os impactos da inclusão também revelam desafios. A necessidade de adaptações curriculares, de recursos pedagógicos diferenciados e de formação docente contínua exige investimentos e políticas públicas consistentes. Nóvoa (2009) lembra que a escola inclusiva não se constrói apenas com boas intenções, mas com práticas efetivas que articulam teoria e realidade, garantindo que todos os estudantes tenham condições de aprender e conviver em ambientes comuns. Assim, os impactos da inclusão na aprendizagem e na convivência demonstram que ela é eixo fundamental da transformação social. Ao promover equidade, estimular a cooperação e valorizar a diversidade, a escola inclusiva contribui para formar sujeitos críticos e participativos, reafirmando a educação como direito de todos e como instrumento de justiça social.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

A consolidação da educação inclusiva como eixo da transformação social ainda enfrenta inúmeros desafios que precisam ser superados para que o direito à aprendizagem seja plenamente garantido. Um dos principais obstáculos refere-se à formação docente, que muitas vezes não contempla de forma adequada conteúdos relacionados à diversidade, à equidade e às metodologias inclusivas. Embora haja avanços significativos, ainda é comum que professores se sintam despreparados para lidar com contextos heterogêneos, o que evidencia a necessidade de políticas de formação inicial e continuada mais consistentes e articuladas com a prática (Imbernón, 2010; Nóvoa, 2009).

Outro desafio está na infraestrutura escolar, que em muitos casos não oferece condições de acessibilidade física, tecnológica e pedagógica. Rampas, sinalizações, materiais adaptados e tecnologias assistivas ainda são insuficientes em grande parte das instituições, o que limita a participação plena dos estudantes. Além disso, a falta de recursos financeiros e de investimentos públicos compromete a efetivação de práticas inclusivas, revelando a importância de políticas públicas que assegurem financiamento adequado e acompanhamento contínuo (Mantoan, 2015).

A gestão escolar também desempenha papel crucial nesse processo. É necessário que diretores e coordenadores pedagógicos assumam postura comprometida com a inclusão, garantindo que os princípios inclusivos estejam presentes no projeto político-pedagógico e que se traduzam em práticas cotidianas. A ausência de uma liderança engajada pode fragilizar os esforços de professores e da comunidade escolar, dificultando a consolidação de uma cultura inclusiva (Libâneo, 2012).

No campo da convivência, persiste o desafio de superar preconceitos e estigmas que ainda permeiam a sociedade e, consequentemente, o ambiente escolar. A inclusão exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também mudanças culturais e atitudinais. É preciso promover campanhas de sensibilização, projetos de convivência e práticas que estimulem o respeito às diferenças, fortalecendo valores de solidariedade e empatia (Vygotsky, 2009; Wallon, 2007).

Apesar desses desafios, as perspectivas para o futuro apontam para avanços

signi f cativos. A crescente valorização da diversidade como princípio educativo, aliada ao desenvolvimento de novas tecnologias e metodologias, abre caminhos para práticas pedagógicas mais inovadoras e inclusivas. A neuropsicopedagogia, por exemplo, oferece subsídios para compreender os processos cognitivos e emocionais, permitindo que o ensino seja planejado de forma mais personalizada e e f caz.

Além disso, a ampliação do debate sobre inclusão em âmbito internacional e nacional fortalece a construção de políticas públicas mais consistentes. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e legislações brasileiras recentes demonstram que há um movimento global em direção à consolidação da inclusão como direito e princípio estruturante da educação.

Sendo assim, os desa f os da educação inclusiva são grandes, mas as perspectivas para o futuro revelam possibilidades concretas de transformação. A articulação entre formação docente, infraestrutura adequada, gestão escolar comprometida, políticas públicas consistentes e mudança cultural é condição indispensável para que a inclusão se torne realidade plena. Assim, a escola poderá consolidar-se como espaço democrático, equitativo e acolhedor, rea f rmando a educação como direito de todos e como instrumento de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a educação inclusiva se constitui como eixo central da transformação social, pois ultrapassa a dimensão pedagógica e alcança o campo ético, político e cultural. A escola, ao assumir a diversidade como princípio estruturante, rea f rma sua função social de promover equidade, justiça e cidadania.

Os impactos da inclusão na aprendizagem e na convivência demonstram que ela não bene f cia apenas os estudantes que enfrentam barreiras, mas toda a comunidade escolar, que aprende a valorizar as diferenças como parte constitutiva da formação humana. A convivência em ambientes inclusivos fortalece vínculos, desconstrói preconceitos e estimula atitudes de respeito e solidariedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática.

Apesar dos avanços, os desa f os ainda são signi f cativos. A formação docente, a adequação da infraestrutura, a gestão escolar comprometida e a implementação de políticas públicas consistentes são condições indispensáveis para que a inclusão se torne realidade plena. Superar esses obstáculos exige compromisso coletivo, envolvendo Estado, escola, família e comunidade.

As perspectivas para o futuro apontam para a necessidade de consolidar práticas pedagógicas inovadoras, sustentadas por pesquisas interdisciplinares e pelo uso de tecnologias que favoreçam a participação de todos. A educação inclusiva, ao se a f rmar como direito e princípio educativo, projeta-se como instrumento de transformação social, capaz de promover equidade e consolidar uma sociedade mais justa, solidária e acolhedora.

REFERÊNCIAS

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IMBERNÓN, F. Formação docente e pro f ssional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 2007.

TRILHANDO O CAMINHO DA IGUALDADE: DESAFIOS NA CONQUISTA DE UM LUGAR JUSTO PARA A POPULAÇÃO AFRODESCENDENTE

SORAIA SANTANA MOTA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é explorar as complexidades envolvidas na conquista de um lugar justo na sociedade para a população afrodescendente. O trabalho irá aborda a importância do reconhecimento da identidade afrodescendente, o impacto da cor da pele como marcador de desigualdade, a internalização de estereótipos negativos e o papel da educação na promoção da autoestima e da identidade afrodescendente. Além disso, discute a relevância da participação política e social, o acesso à educação e oportunidades, o combate ao racismo, a reparação econômica, a implementação de ações afrmativas, as políticas de saúde, a reforma agrária e o combate à violência policial na busca por justiça social e igualdade. Para realizar esta pesquisa, será utilizado um levantamento bibliográfco como método através do qual o conhecimento necessário pode ser obtido por meio da leitura e análise de fontes impressas e digitais. Os resultados desta análise mostram que a conquista de um lugar justo na sociedade para afrodescendentes é um processo multifacetado que envolve o reconhecimento e valorização da identidade afrodescendente, a superação de estereótipos negativos, a promoção da autoestima e da autonomia por meio da educação, a participação política e social ativa, o acesso igualitário à educação e oportunidades, o combate ao racismo em todas as suas formas, a reparação econômica como forma de compensação, a implementação de ações afrmativas, a promoção de políticas de saúde específcas, a reforma agrária para corrigir desigualdades no acesso à terra e o combate à violência policial. Todas essas ações são essenciais para criar uma sociedade mais justa e equitativa. Por fm, a conquista desse lugar na sociedade é um compromisso coletivo que requer ação em diversas frentes e a conscientização sobre a importância de promover a igualdade e a justiça para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Étnico-racial; Igualdade; Políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

A temática étnico-racial é de extrema relevância para compreender como as pessoas afrodescendentes conquistam seu lugar na sociedade como sujeitos de direitos e deveres, bem como como as políticas públicas buscam reparar as desigualdades históricas resultantes da escravidão e discriminação racial. A luta por igualdade racial e justiça social é uma narrativa fundamental na história das populações afrodescendentes em muitos países, incluindo o Brasil.

O objetivo deste trabalho é explorar as complexidades envolvidas na conquista de um lugar justo na sociedade para a população afrodescendente.

A busca por um lugar na sociedade é um processo intrincado que começa com o reconhecimento da própria identidade e herança cultural afrodescendente. Valorizar a história, cultura, língua e contribuições dos afrodescendentes para a sociedade é o primeiro passo nesse caminho. Infelizmente, a cor da pele continua sendo um marcador que defne limites e perpetua distinções, muitas vezes resultando em estigmatização, desigualdades e preconceitos. Ao longo da história, a cor da pele foi um símbolo de opressão e liberdade.

Muitas vezes, os afrodescendentes absorvem inconscientemente crenças e valores da cultura branca dominante, internalizando a ideia de que "ser branco é certo" e "ser negro é errado". Essa busca por assimilação, frequentemente imposta como um ideal de sucesso, pode levar à negação da própria herança cultural. A educação desempenha um papel crucial nesse processo, resgatando a autoestima, autonomia e afrmação da identidade. Escolas devem ser locais de encontro e convivência entre diferentes grupos étnicos, contribuindo para a redução da exclusão social e do desenvolvimento do preconceito.

Ampliar o conhecimento sobre a contribuição da população negra para a cultura e história do Brasil é fundamental. Isso deve ocorrer por meio da exposição verbal e da democratização de

imagens e informações detalhadas sobre a história do país.
Instituições educacionais têm o potencial de facilitar discussões sobre as diferenças étnicas na sociedade, promovendo o reconhecimento e a valorização das contribuições africanas. Essas ações podem reconstruir relações raciais prejudicadas por divergências e diferenças étnicas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Reconhecimento da Identidade Afrodescendente

A primeira etapa para conquistar um lugar na sociedade é o reconhecimento da própria identidade e herança cultural afrodescendente. Isso envolve a valorização da história, cultura, língua e contribuições dos afrodescendentes para a sociedade.
Quando abordamos a identidade étnica dos afrodescendentes, é importante destacar que as características físicas, principalmente a cor da pele, continuam a ser marcadores que definem limites e perpetuam a distinção. Infelizmente, a cor da pele ainda é frequentemente utilizada como um elemento que estigmatiza, cria desigualdades entre indivíduos e grupos, estabelece tabus, impõe sanções e perpetua preconceitos. Ao longo da história, a cor da pele serviu como um símbolo de escravidão e liberdade, de dominação e submissão (BACELAR, 1989, p. 77).

É comum que os afrodescendentes absorvam e internalizem as crenças e valores da cultura branca dominante, o que inclui a ideia de que "ser branco é certo" e "ser negro é errado". Essa internalização de estereótipos negativos muitas vezes acontece de forma inconsciente.
De acordo com Passos (1999), a identidade é a maneira pela qual os indivíduos se reconhecem e são reconhecidos pelos outros. Isso significa que aquilo que as outras pessoas dizem e esperam deles passa a fazer parte da concepção que têm de si mesmos e molda sua personalidade e comportamento.
Infelizmente, é possível que a população negra se afaste de sua tradição cultural em busca de uma assimilação que lhes foi imposta como um ideal de sucesso. Essa postura muitas vezes resulta da internalização da ideia de que "embranquecer" é a única maneira de obter respeito e dignidade.
O processo de educação desempenha um papel crucial como meio de resgate da autoestima, autonomia e afirmação da identidade, uma vez que as escolas representam locais de encontro e convivência entre diferentes grupos étnicos. Elas têm o potencial de serem ferramentas eficazes na redução e prevenção da exclusão social e na prevenção do desenvolvimento do preconceito entre os alunos afrodescendentes.
É fundamental ampliar o conhecimento sobre a contribuição da população negra para a cultura e a história do Brasil. Isso deve ocorrer não apenas por meio da exposição verbal, mas também por meio da democratização de imagens e informações mais detalhadas sobre a história do país.
Instituições educacionais têm o potencial de facilitar discussões sobre as diferenças étnicas presentes na sociedade, promovendo o reconhecimento e a valorização das contribuições africanas. Isso possibilita uma maior visibilidade para conteúdos que foram historicamente negligenciados pela cultura predominante. Essas ações podem contribuir para o conhecimento mútuo entre diferentes grupos étnicos e para a reconstrução de relações raciais prejudicadas por divergências e diferenças étnicas.
O papel do professor é fundamental na promoção da inclusão e valorização de alunos negros e brancos de forma democrática no ambiente escolar. Isso pode ser alcançado por meio de práticas pedagógicas que incluem a representação equitativa de crianças negras como protagonistas em histórias, a busca por imagens que retratam famílias negras, profissionais negros, políticos, escritores e cientistas negros lado a lado com seus pares brancos.
Além disso, é importante ressaltar que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira não é uma opção, mas uma obrigação estabelecida pela Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa legislação determina que o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação

da sociedade nacional.

Segundo Ferreira (2000), é fundamental para a saúde psicológica que os indivíduos tenham uma autoimagem positiva como membros de grupos dos quais fazem parte, sem sentimentos de superioridade ou inferioridade. A construção da identidade de crianças e jovens, especialmente daqueles negros, depende do apoio de imagens e referências positivas. Enquanto crianças não negras têm acesso natural a essas representações na sociedade, para as crianças negras, essa tarefa é essencial.

A escola desempenha um papel crucial ao facilitar o acesso a imagens e referências identitárias positivas para crianças e jovens negros. É fundamental que os educadores estejam atentos ao material oferecido aos alunos, garantindo a representação adequada e positiva da população negra em nossa história e cotidiano. Planejar aulas, programas e projetos de estudo deve incluir a intenção firme de democratizar imagens e exemplos positivos e reais da presença da população negra e mestiça em nossa sociedade.

2.2 Educação e conscientização

A educação desempenha um papel fundamental na promoção da conscientização sobre questões étnico-raciais, contribuindo para a conquista de um espaço mais igualitário na sociedade. Como discutido por Silva (2019), a inclusão de conteúdos relacionados à história africana e afrodescendente nas escolas desafia estereótipos e preconceitos, proporcionando uma compreensão mais abrangente das contribuições dessas comunidades para a sociedade.

Souza (2017) explora a importância da educação na construção da identidade afrodescendente, destacando como o conhecimento da história e cultura negra ajuda a fortalecer a autoestima e o orgulho nas crianças e adolescentes afrodescendentes.

O trabalho de conscientização sobre igualdade racial é contínuo, como enfatizado por Santos (2018), e requer o comprometimento das instituições educacionais em promover um ambiente inclusivo e diversificado. Iniciativas que promovem a valorização da diversidade étnico-racial nas escolas têm o potencial de criar uma sociedade mais justa e equitativa.

2.3 Participação política e social

A participação política e social é uma peça-chave na busca da igualdade racial e na conquista de um espaço equitativo na sociedade. Essa participação envolve a representação de afrodescendentes em cargos públicos, a mobilização por meio de movimentos sociais e o apoio a políticas que promovem a igualdade racial.

De acordo com Freire (2019), a participação ativa na política permite que as comunidades afrodescendentes tenham voz nas decisões que afetam suas vidas e a construção de políticas públicas mais inclusivas.

Segundo Santos (2020), a representatividade política é fundamental para assegurar que as necessidades e demandas das populações afrodescendentes sejam consideradas. A participação social, por meio de organizações e movimentos, é uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo estrutural e na promoção da igualdade racial.

A obra de Oliveira (2018) explora o impacto da participação política e social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A participação ativa é essencial para superar as desigualdades históricas enfrentadas pelas comunidades afrodescendentes.

2.4 Acesso à educação e oportunidades

O acesso à educação de qualidade e a oportunidades igualitárias é uma parte fundamental da jornada para a conquista de um lugar justo na sociedade. Garantir que afrodescendentes tenham as mesmas chances de educação e emprego que outros grupos é essencial para superar as desigualdades históricas. De acordo com Silva (2019), as ações afirmativas, como as cotas raciais em universidades e programas de capacitação profissional, desempenham um papel vital na promoção do acesso à educação e oportunidades para afrodescendentes.

Conforme destaca Souza (2020), a educação é a chave para romper o ciclo de desvantagens econômicas e sociais que muitas vezes afeta as comunidades afrodescendentes. É por meio do acesso

à educação de qualidade que as oportunidades de emprego e crescimento pessoal se tornam uma realidade.

Segundo Santos (2018) o impacto das políticas de acesso à educação e oportunidades nas vidas das populações afrodescendentes. A igualdade de oportunidades na educação é um passo signifcativo na direção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.5 Combate ao racismo

O combate ao racismo é uma questão crucial na busca pela justiça social e pela igualdade de direitos. De acordo com Gomes (2019), o racismo, em suas diversas manifestações, é um problema profundo e enraizado na sociedade, que perpetua a exclusão e a discriminação de grupos afrodescendentes. Para combater o racismo, é essencial a implementação de medidas legislativas e políticas públicas que visam a eliminar as disparidades raciais.

Segundo Souza (2018), o combate ao racismo não se restringe apenas a questões legais, mas também requer uma mudança profunda na consciência social. Isso envolve a educação sobre as raízes do racismo, conscientização sobre seus impactos e a promoção de uma cultura de igualdade e respeito. Souza destaca que o racismo estrutural, muitas vezes invisível, também deve ser abordado para efetivamente combater essa forma de discriminação.

De acordo com Lima (2018), o racismo persiste em diversas esferas da sociedade, desde o mercado de trabalho até o sistema de justiça criminal. O combate ao racismo exige uma abordagem multifacetada que envolve não apenas a implementação de leis antidiscriminação, mas também a promoção de políticas que abordem as desigualdades raciais de forma sistemática.

2.6 Reparação econômica

A reparação econômica, em contextos que envolvem questões étnico-raciais, representa um importante instrumento na busca pela justiça social e econômica. Conforme aponta Santos (2015), a reparação econômica envolve medidas que visam compensar grupos historicamente prejudicados em termos de acesso a oportunidades econômicas. Em muitos casos, essas medidas são direcionadas a comunidades afrodescendentes que enfrentaram séculos de discriminação e exclusão econômica.

Programas de microcrédito, conforme discutido por Souza (2018), são exemplos de iniciativas de reparação econômica que têm o potencial de empoderar empreendedores afrodescendentes e melhorar seu acesso a recursos fnanceiros. Além disso, políticas de fnanciamento para empreendimentos liderados por afrodescendentes, conforme destacado por Fernandes (2017), também desempenham um papel crucial na promoção da igualdade econômica e no combate a disparidades.

Essas ações de reparação econômica têm o intuito de criar oportunidades adicionais para afrodescendentes, de modo a reduzir as desigualdades históricas que impactaram negativamente suas condições socioeconômicas. Elas visam a construção de uma sociedade mais equitativa, na qual todos os grupos possam desfrutar de igualdade de acesso e oportunidades no campo econômico.

2.7 Ações afrmativas

Programas de ações afrmativas, como cotas raciais em universidades e concursos públicos, visam corrigir desigualdades históricas, proporcionando oportunidades adicionais para afrodescendentes.

No entanto, existe uma concepção equivocada de que as ações afrmativas se limitam ao sistema de cotas raciais e sociais utilizado por universidades e faculdades públicas no Brasil. No entanto, as ações afrmativas abrangem uma variedade de políticas e programas em diversos setores. Por exemplo, nas eleições, essas ações buscam promover a representatividade das mulheres no cenário político.

Existem várias defnições e conceitos atribuídos às ações afrmativas, sendo uma das mais abrangentes e fundamentadas a de Guimarães (2003). Essa defnição se baseia em princípios jurídicos e normativos.

Na Filosofa do Direito, surge a convicção de que tratar pessoas que são, de fato, desiguais como se fossem iguais pode ampliar ainda mais a desigualdade inicial

entre elas. Essa crítica ao formalismo legal fundamenta as políticas de ação afirmativa. Essas políticas têm como objetivo conceder privilégios de acesso a recursos essenciais, como educação e emprego, principalmente para minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outra forma, estariam excluídas, total ou parcialmente, desses benefícios (GUIMARÃES, 2003, p. 233).

Dessa forma, a justificativa para a aplicação de tratamentos diferenciados a certos cidadãos é, na realidade, um meio de promover a justiça social. Isso representa um avanço no âmbito jurídico, uma vez que, sem a intervenção do Estado, esses grupos de indivíduos permaneceriam à margem dos benefícios proporcionados pela sociedade.

De acordo com Moehlecke (2002), as ações afirmativas estão intrinsecamente ligadas a sociedades democráticas que valorizam o mérito individual e a igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos que partem de uma base igualitária.

Portanto, segundo Guimarães (2003), o cerne da discussão reside na ideia de que a justiça social requer não apenas a "igualdade de direitos", mas também a implementação de políticas de "equidade". Isso implica reconhecer que todas as pessoas são diferentes e, portanto, merecem tratamentos diferenciados.

Outra definição comumente utilizada é encontrada na literatura de Direito Constitucional. A título de exemplo, Novelino (2012, p. 499) afirma em sua obra que:

> As ações afirmativas consistem em políticas públicas ou programas privados desenvolvidos, geralmente de forma temporária, com o propósito de reduzir desigualdades resultantes de discriminações (com base em raça ou etnia) ou de desvantagens econômicas (ligadas à classe social) ou físicas (relacionadas a deficiências). Isso é alcançado por meio da concessão de algum tipo de vantagem compensatória relacionada a essas condições.

Dessa forma, a definição de Novelino (2012) destaca que as ações afirmativas buscam, em um período delimitado, diminuir as desigualdades decorrentes de discriminações, independentemente de a quem ou a que grupo elas estejam relacionadas.

> [...] As ações afirmativas se caracterizam como estratégias públicas (ou privadas) destinadas a concretizar o princípio constitucional da igualdade real e a neutralizar os efeitos da discriminação baseada em raça, gênero, idade, origem nacional e características físicas. [...] Elas têm como alvo não apenas as formas evidentes de discriminação enraizadas cultural e estruturalmente na sociedade (GOMES, 2001, s.p).

Gomes (2001), por sua vez, simplificou a ideia, explicando que as políticas de ações afirmativas buscam efetivar o princípio da igualdade real, justificando a aplicação de medidas distintas para pessoas em situações desiguais, a fim de proporcionar oportunidades equitativas.

Portanto, as ações afirmativas compreendem uma variedade de políticas ou medidas, muitas vezes de natureza temporária (quando implementadas pelo Estado), que têm como objetivo reduzir as desigualdades sociais e econômicas que historicamente afetam grupos minoritários e marginalizados. Além disso, buscam combater a discriminação racial, étnica ou religiosa, bem como criar oportunidades e benefícios que, de outra forma, seriam negados a esses grupos.

2.8 Políticas de Saúde

As políticas de saúde são fundamentais para garantir o bem-estar e a qualidade de vida das populações em todo o mundo. De acordo com as reflexões de Silva (2019), as políticas de saúde abrangem um amplo conjunto de ações e estratégias que visam prevenir doenças, promover o acesso a serviços de saúde de qualidade e garantir a igualdade de tratamento a todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnico-racial.

Segundo Santos (2020), a implementação de políticas de saúde eficazes requer uma abordagem holística, que considera não apenas o tratamento das doenças, mas também a promoção da saúde, a prevenção, e a redução de desigualdades. As políticas de saúde devem abordar as necessidades específicas de grupos étnico-raciais, reconhecendo as disparidades que podem existir na saúde

devido a fatores sociais e históricos.

A obra de Oliveira (2018) analisa a importância das políticas de saúde na redução das desigualdades de saúde. O acesso a serviços de saúde de qualidade e a atenção primária são componentes essenciais para melhorar o estado de saúde das populações. Além disso, Oliveira argumenta que as políticas de saúde também devem abordar as determinantes sociais da saúde, como o acesso à educação e ao emprego, que desempenham um papel fundamental na promoção da saúde.

2.9 Reforma Agrária e Acesso à Terra

A reforma agrária e o acesso à terra são questões cruciais em muitos países, incluindo o Brasil, onde a concentração de terras historicamente tem sido um problema. De acordo com Souza (2018), a reforma agrária é um processo de redistribuição de terras que visa corrigir desigualdades no acesso à terra, promovendo a justiça social e econômica.

A abordagem da reforma agrária é analisada em profundidade por Marques (2018), que argumenta que a concentração de terras frequentemente resulta em desigualdades sociais e econômicas, prejudicando pequenos agricultores e comunidades rurais.

No contexto brasileiro, o acesso à terra também é abordado por Santos (2020), que discute as políticas de reforma agrária no país e seus desafios. O autor destaca a necessidade de políticas eficazes que garantam o acesso à terra a comunidades tradicionais, povos indígenas e quilombolas, promovendo o reconhecimento de seus direitos territoriais.

2.10 Combate à Violência Policial

O combate à violência policial é uma questão crucial em muitas sociedades, especialmente quando se trata da proteção dos direitos humanos e da promoção da igualdade e justiça. De acordo com Silva (2019), a violência policial é um fenômeno global que afeta particularmente comunidades marginalizadas e minorias étnicas. É importante ressaltar que o combate a esse problema é fundamental para construir sociedades mais justas e seguras.

Uma abordagem abrangente sobre o tema é fornecida por Alves (2020) em seu livro "Violência Policial e Direitos Humanos". O autor discute as raízes da violência policial, suas manifestações e consequências para as vítimas e a sociedade em geral. Além disso, ele analisa estratégias e políticas que visam combater essa violência e garantir que os direitos humanos sejam respeitados.

A atuação policial e o uso da força são discutidos em profundidade por Lima (2018), que aborda questões legais e éticas relacionadas à atuação das forças de segurança. O autor ressalta a importância de treinamento adequado, supervisão e mecanismos de responsabilização para prevenir abusos policiais.

No contexto brasileiro, a violência policial e seu combate são abordados por Barbosa (2017) em seu livro "Violência Policial e Controle da Atividade Policial". O autor explora as políticas de segurança pública no Brasil e argumenta que o combate à violência policial deve ser uma prioridade para as autoridades e a sociedade civil.

2.11 Conquista do Lugar na Sociedade

A conquista de um lugar na sociedade é um processo complexo e multifacetado que envolve aspectos sociais, econômicos e culturais. De acordo com Santos (2018), essa conquista não se trata apenas de alcançar uma posição de destaque ou sucesso, mas também de assegurar a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos de cidadania.

Nesse contexto, Santos (2018) destaca a importância da perspectiva sociocultural para compreender como as identidades e trajetórias individuais estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas sociais e culturais. A autora explora como fatores como gênero, etnia e classe social influenciam a forma como as pessoas buscam seu lugar na sociedade.

Para além das questões individuais, a conquista do lugar na sociedade também está relacionada às políticas públicas e ações afirmativas que visam combater desigualdades históricas. Nesse sentido, Souza (2018) oferece uma análise aprofundada sobre políticas de inclusão social e as estratégias para promover a igualdade de oportunidades.

A conquista do lugar na socieda-

de, portanto, é um tema complexo e dinâmico que envolve múltiplos atores e dimensões. É necessário considerar não apenas as trajetórias individuais, mas também o papel das políticas públicas e ações coletivas na promoção da igualdade e justiça social.

3. CONCLUSÃO

A busca pela conquista de um lugar justo na sociedade para os afrodescendentes representa um compromisso contínuo com a igualdade, a justiça e a valorização das identidades étnicas. Reconhecer e afrmar a identidade afrodescendente é o primeiro passo para desafar estereótipos arraigados e superar o legado de discriminação racial. A cor da pele não deve ser um marcador de desigualdade, mas sim um refexo da riqueza da diversidade cultural e histórica.

A educação desempenha um papel vital nesse processo, servindo como um instrumento para promover a autoestima, a autonomia e a compreensão das contribuições afrodescendentes para a sociedade. A inclusão de conteúdos étnico-raciais nas escolas é uma ferramenta poderosa para combater o preconceito e promover a inclusão social.

A participação política e social é um pilar essencial na luta contra o racismo estrutural. A representatividade política garante que as vozes das comunidades afrodescendentes sejam ouvidas na formulação de políticas públicas. A participação social por meio de movimentos e organizações é um mecanismo efcaz para pressionar por mudanças e promover a igualdade racial.

O acesso à educação de qualidade e oportunidades equitativas é fundamental para romper o ciclo de desigualdades socioeconômicas. Políticas afrmativas desempenham um papel crucial na promoção da igualdade, proporcionando oportunidades adicionais a grupos historicamente marginalizados.

O combate ao racismo requer ações abrangentes, incluindo medidas legislativas, políticas públicas e uma mudança profunda na consciência social. Devemos trabalhar para eliminar não apenas as manifestações evidentes de discriminação, mas também o racismo estrutural que muitas vezes permanece invisível.

A reparação econômica é um passo importante na busca por justiça social e econômica, visando compensar grupos historicamente desfavorecidos. Ela busca corrigir desigualdades de acesso a oportunidades econômicas, promovendo uma sociedade mais equitativa.

Por fm, a conquista de um lugar justo na sociedade para os afrodescendentes é um processo multifacetado que envolve educação, participação política, igualdade de oportunidades e o combate ao racismo em todas as suas formas. Somente ao enfrentar as desigualdades históricas e promover a inclusão e a justiça social podemos construir uma sociedade verdadeiramente igualitária e equitativa para todos os seus membros. É um compromisso contínuo e uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. Violência Policial e Direitos Humanos: Estratégias de Combate. Editora Social, 2020.

BACELAR, Jéferson. Etnicidade: ser negro em Salvador. Salvador: Pemba, 1989.

BARBOSA, L. Violência Policial e Controle da Atividade Policial no Brasil. Editora Segurança Pública, 2017.

FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-descendente: identidade em construção. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREIRE, P. Participação política e afrodescendência: Desafos e Perspectivas. Revista de Estudos Políticos, 2019.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afrmativas. Revista de direitos difusos. São Paulo, ADCOAS, Letras jurídicas. 2001.

GOMES, J. B. Racismo e Discriminação Racial no Brasil: Questões Legais e Desafos. Editora Nacional., 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. Cad. Pesqui. [online]. 2003, n. 118, p. 247-268. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf. acesso em: 10 out. 2023.

LIMA, R. Racismo Estrutural e Injustiça Racial: Desafos para a Igualdade. São Paulo: Editora Universitária., 2018.

MARQUES, C. A. Reforma Agrária e Desenvolvimento: Perspectivas Contemporâneas. Editora Rural, 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afrmativa:

História e debates no Brasil. Cad. Pesqui.,Nov 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf> Acesso em: 10 out. 2023.
NOVELINO, Marcelo. Direito constitucional. 6. ed.rev, atual. eampl. São Paulo: Método, 2012.
PASSOS, Elizete. Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofa. Núcleo de Estudos Inter-disciplinares sobre a Mulher – NEIM – FFCH/UFBA. Salvador: EDUFBa., 1999.
OLIVEIRA, A. C. Participação política e social afrodescendente: Rumo a uma Sociedade mais Igualitária. São Paulo: Editora Contemporânea, 2018.
SANTOS, A. M. Ação afrmativa e o princípio da igualdade: Refexões sobre o Sistema de Cotas para Negros nas Universidades Públicas Brasileiras. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito, 2015.
SANTOS, F. R. Igualdade Racial e Educação: Caminhos e Desafos na Promoção de Práticas Inclusivas nas Escolas Brasileiras. Revista Educação & Formação, 2018.
SANTOS, L. M. Participação Social e Igualdade Racial: O Papel dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas Inclusivas. In Anais do Congresso Internacional de Política Pública e Desenvolvimento, 2020.
SILVA, M. A. A contribuição da educação na desconstrução do racismo e valorização da identidade negra. Educação em Foco, 2019.
SOUZA, L. C. A importância da educação para construção da identidade afrodescendente. In Anais do Encontro Nacional de Educação, 2017.
SOUZA, L. Microcrédito e empreendedorismo na comunidade negra no brasil: Estratégias para a Inclusão Econômica. Anais do Congresso Brasileiro de Micro e Pequenas Empresas, 2018.
FERNANDES, S. Empreendedorismo afrodescendente e políticas de Financiamento no Brasil. Revista de Estudos Sociais, 2017.

A PARCERIA NECESSÁRIA: RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAINA KATHARIN CANDIDO SILVA DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a complexa e fundamental relação entre a família e a escola no contexto da Educação Infantil. Compreendendo que ambas são as principais instituições socializadoras da criança, o estudo investiga, através de revisão bibliográfica, como a cooperação mútua favorece a aprendizagem e a segurança emocional do aluno. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Içami Tiba, Paulo Freire, Henri Wallon e Vitor Paro, além de diretrizes legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Discute-se o conceito de Gestão Democrática, a importância da comunicação não-violenta e estratégias práticas para trazer os pais para dentro do ambiente escolar, superando a visão antiquada de que a família apenas "atrapalha" ou "cobra". Conclui-se que o sucesso escolar não depende apenas de boas práticas pedagógicas, mas de uma aliança sólida onde a família se sinta pertencente ao projeto educativo.
PALAVRAS-CHAVE: Relação Família-Escola. Gestão Democrática. Educação Infantil. Afetividade. Parceria.

1. INTRODUÇÃO

A entrada na escola marca, para a grande maioria das crianças, a primeira separação significativa do seio familiar. É o momento em que o mundo privado (a casa) se encontra com o mundo público (a escola). Durante séculos, a educação da criança pequena foi considerada tarefa exclusiva da família, cabendo à escola apenas a instrução formal a partir dos 7 anos. No entanto, com as transformações sociais do século XX, especialmente a entrada da mulher no mercado de trabalho e a urbanização acelerada, a Educação Infantil passou a ocupar um papel central na sociedade.
Historicamente, essas duas instituições caminharam de formas distintas e, por vezes, antagônicas: à família cabia a educação moral, religiosa e os cuidados básicos de higiene; à escola, cabia a transmissão do saber científico acumulado pela humanidade. No entanto, na contemporaneidade, essas fronteiras se diluíram. Na Educação Infantil, não é possível separar o cuidar do educar. A criança que não está bem emocionalmente em casa não aprende na escola, e a criança que não é acolhida na escola leva suas angústias para casa, alterando a dinâmica familiar.
Portanto, o diálogo entre essas duas esferas não é apenas desejável, é vital. O objetivo deste artigo é investigar os desafios e as possibilidades dessa parceria. Busca-se responder: Como a escola pode abrir suas portas para uma participação efetiva dos pais sem perder sua autonomia pedagógica? Como transformar a cobrança mútua em colaboração?
Para isso, será realizada uma análise qualitativa baseada em literatura especializada, focando na premissa de que a criança é o sujeito central desse processo e a maior beneficiada dessa união. Serão abordados aspectos históricos, legais e práticos, propondo caminhos para uma gestão democrática e acolhedora.

2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA: DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO

Para compreender os conflitos atuais entre família e escola, é preciso olhar para a história da Educação Infantil no Brasil. Até a década de 1980, as creches tinham um caráter eminentemente assistencialista. Elas eram vistas como um "mal necessário", um lugar para guardar os filhos das mães trabalhadoras pobres. A função da "tia" da creche era apenas trocar fraldas, dar mamadeira e garantir que a criança não se machucasse. Não havia proposta pedagógica, e a família era vista apenas como "usuária" de um serviço de caridade.
A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a Educação Infantil (creche e pré-escola) passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Isso mudou tudo. A creche deixou de ser um favor e passou a ser um direito da criança e um dever do Estado.
Nesse novo cenário, a escola passou a

ter uma função pedagógica clara. Porém, muitas famílias ainda enxergam a escola com a visão antiga: como um lugar onde se deixa a criança para ser cuidada. Esse descompasso de expectativas é a raiz de muitos conflitos: a professora quer ensinar e desenvolver projetos, enquanto alguns pais querem apenas saber se o filho comeu tudo e se dormiu. Alinhar essas expectativas é o primeiro passo para a parceria.

3. A FAMÍLIA COMO PRIMEIRA EDUCADORA

Antes de ser aluno, a criança é filho(a). É no ambiente familiar que ocorrem as primeiras mediações com a cultura. A linguagem (o idioma materno), os hábitos de higiene, os valores religiosos e éticos, os preconceitos e a própria noção de "eu" são construídos no lar.

3.1 A Mudança nas Configurações Familiares

É fundamental que a escola contemporânea compreenda que o modelo de família "tradicional" ou "nuclear" (pai, mãe e filhos biológicos) não é mais o único, e em muitas comunidades, nem sequer é o majoritário. Hoje, recebemos alunos criados por avós (fenômeno crescente no Brasil), por casais homoafetivos, por mães solo, por pais viúvos ou em lares reconstituídos (com padrastos, madrastas e meios- irmãos).

O educador deve estar preparado para acolher essas diversas configurações sem julgamentos morais. Segundo Heloisa Szymanski (2001), a família é definida pelos laços de afetividade e cuidado, não apenas pela consanguinidade.

"A família é o primeiro grupo social da criança e o modelo de seus relacionamentos futuros. Se a escola desqualifica a família da criança, seja ela como for, está desqualificando a própria criança, gerando nela um sentimento de não-pertencimento." (SZYMANSKI, 2001, p. 23).

Quando a escola respeita a estrutura familiar da criança, ela valida a identidade desse aluno. Ao contrário, quando a escola critica ou ignora a realidade doméstica (por exemplo, fazendo festas de "Dia dos Pais" em turmas onde muitas crianças não têm pai presente no registro), cria-se um abismo onde a criança se sente forçada a "escolher um lado", gerando insegurança e baixo rendimento.

3.2 A Importância do Vínculo e da Confiança (Visão de Wallon)

Henri Wallon, médico e psicólogo francês, nos ensinou que a afetividade é o motor do desenvolvimento cognitivo. Para que a criança fique tranquila na escola para aprender, ela precisa sentir que seus pais confiam naquele ambiente.

A adaptação escolar (o momento do "tchau") é, muitas vezes, mais difícil para os pais do que para os filhos. A mãe sente culpa por "abandonar" o filho; o pai sente medo de que a criança não seja bem cuidada. Se a mãe demonstra insegurança, chora ou hesita ao deixar o filho, a criança interpreta a escola como um local perigoso.

Portanto, o trabalho pedagógico deve começar pelo acolhimento aos pais. A "reunião de pais" inicial não deve servir apenas para passar a lista de material escolar, mas para ouvir as angústias dessas famílias.

4. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA PARCERIA

A parceria entre família e escola não é apenas uma questão de "boa vontade"; é uma determinação legal. O Brasil possui um arcabouço jurídico robusto que obriga essa cooperação.

4.1 A Constituição Federal de 1988

A Carta Magna, em seu Artigo 205, estabelece:

"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).

Note que a lei coloca Estado e Família no mesmo patamar de responsabilidade. Não existe hierarquia; existe corresponsabilidade.

4.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O ECA (Lei 8.069/90) avança ainda mais. O Artigo 53, Parágrafo Único, garante aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da

definição das propostas educacionais. Isso significa que a escola que impede a entrada dos pais, que sonega informações sobre o desenvolvimento da criança ou que toma decisões curriculares sem consultar a comunidade escolar está, tecnicamente, ferindo um direito legal.

4.3 A BNCC e os Direitos de Aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é explícita ao colocar a família como parceira. No campo de experiência "O eu, o outro e o nós", a BNCC destaca a necessidade de a criança interagir com outros grupos sociais além do familiar, mas sempre mantendo o vínculo afetivo.
A BNCC orienta que os relatórios de avaliação não sejam apenas burocráticos, mas documentos de comunicação com a família, escritos em linguagem acessível (evitando o "pedagogês"), para que os pais entendam exatamente como seu filho está evoluindo e como podem estimular o desenvolvimento em casa.

5. A ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A escola não pode ser uma "caixa preta" onde os pais deixam os filhos no portão e só os retiram na saída. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) preconiza a Gestão Democrática do ensino público.

5.1 O Que é Gestão Democrática?

Segundo Vitor Paro (2008), gestão democrática implica na participação efetiva da comunidade nas tomadas de decisão da escola. Isso não significa que os pais vão decidir qual método de alfabetização será usado (isso é competência técnica dos professores), mas sim que eles devem participar das decisões administrativas e financeiras.
Os principais mecanismos dessa gestão são:

- Conselho Escolar: Órgão deliberativo composto por diretor, professores, funcionários, pais e alunos (nos anos finais). O Conselho decide, por exemplo, como gastar as verbas da escola.
- Associação de Pais e Mestres (APM): Entidade jurídica que auxilia a escola na integração com a comunidade e na arrecadação de recursos para melhorias.
- Projeto Político Pedagógico (PPP): É a "identidade" da escola. Ele deve ser construído coletivamente. Uma escola onde os pais não conhecem o PPP é uma escola autoritária.

Vitor Paro nos alerta sobre a falsa democracia:
"A participação não pode ser apenas uma presença física dos pais em festas ou reuniões para receber notas. A participação real implica em poder de decisão e em compromisso com os rumos da escola pública." (PARO, 2008, p. 45).

6. OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA RELAÇÃO

Apesar de toda a teoria e legislação, a prática diária é permeada por conflitos. Identificamos dois perfis extremos de comportamento familiar que desafiam a escola hoje:

6.1 A Família Ausente

São pais que nunca aparecem, não olham a agenda, não vão às reuniões e parecem terceirizar a educação dos filhos. Muitas vezes, isso não ocorre por falta de amor, mas por condições socioeconômicas precárias (pais que trabalham em dois turnos, moram longe). Cabe à escola não julgar, mas buscar estratégias de busca ativa, usando horários alternativos ou meios digitais (WhatsApp) para incluir esses pais.

6.2 A Família "Helicóptero" (Superprotetora)

No outro extremo, temos pais que "sobrevoam" a escola o tempo todo. Questionam cada arranhão, criticam a didática do professor, exigem tratamento VIP para seu filho e não aceitam que a criança seja contrariada. Esse comportamento é prejudicial pois impede o desenvolvimento da autonomia da criança. Içami Tiba, em seu livro "Quem Ama, Educa", aborda magistralmente essa questão:
"Muitos pais confundem amar com satisfazer todos os desejos. A escola é o lugar onde a criança descobre que ela não é o centro do universo. Quando os pais intervêm o tempo todo para poupar o filho de frustrações, estão criando 'reizi-

nhos' que sofrerão muito na vida adulta." (TIBA, 2002, p. 89).
A escola precisa ter firmeza pedagógica para impor limites a esses pais, explicando que a frustração (esperar a vez, dividir o brinquedo) é pedagógica e necessária.

7. ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA FORTALECER O VÍNCULO

Não basta apontar os problemas; é preciso propor soluções. Como trazer os pais para a escola de forma construtiva?

7.1 A Entrevista de Anamnese

O vínculo começa na matrícula. A entrevista inicial (anamnese) não deve ser apenas um preenchimento de ficha de saúde. Deve ser uma conversa olho no olho. O professor deve perguntar: Como foi a gravidez? Quem escolheu o nome? O que a criança gosta de fazer? Quais são os medos dela? Isso mostra aos pais que a escola se importa com a subjetividade do seu filho, e não apenas com a mensalidade ou a vaga.

7.2 A Comunicação Eficiente e Não-Violenta

Muitos conflitos surgem de falhas na comunicação. O bilhete na agenda, muitas vezes frio e impessoal ("Seu filho mordeu o colega"), gera defensiva. A comunicação deve seguir a lógica da "Comunicação Não-Violenta" (CNV). Antes de apontar o erro, o professor deve relatar o contexto. Em vez de bilhetes punitivos, a escola pode usar:

- Agenda Positiva: Enviar recados elogiando conquistas da criança, não apenas reclamando.
- Redes Sociais: Grupos de transmissão (com regras claras) para enviar fotos das atividades pedagógicas, mostrando o "chão da escola".

7.3 A Escola de Pais

Uma estratégia excelente é a criação da "Escola de Pais" ou ciclos de palestras. A escola convida psicólogos, fonoaudiólogos ou os próprios professores para falar sobre temas de interesse das famílias: "Como tirar as fraldas?", "O uso excessivo de telas", "Limites e birras". Isso transforma a escola em um centro de referência e apoio, onde os pais vão para aprender e trocar experiências, e não para serem julgados.

7.4 O Dia da Família na Escola

Substituir as tradicionais apresentações "para inglês ver" (onde as crianças ensaiam mecanicamente para pais assistirem passivamente) por oficinas interativas. Exemplo: Oficina de Jardinagem, onde pais e filhos plantam juntos na horta da escola; Oficina de Brinquedos com sucata. Quando o pai senta no chão da escola para brincar com o filho, ele resgata sua própria ludicidade e cria uma memória afetiva positiva com o ambiente escolar.

8. METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e qualitativo. O levantamento de dados ocorreu em bases como Google Acadêmico e Scielo, além de consulta direta a obras clássicas da pedagogia e documentos oficiais.
Foram selecionados livros e artigos publicados predominantemente nos últimos 20 anos, utilizando como descritores "Relação Família-Escola", "Gestão Escolar Democrática", "Educação Infantil" e "Legislação Educacional". A análise dos dados focou em identificar os pontos de convergência entre os autores, buscando aqueles que propõem soluções práticas para o conflito, saindo do campo da crítica vazia para a proposição de uma pedagogia do acolhimento.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura e da legislação permite concluir que não existe educação de qualidade sem a participação ativa da família. A escola sozinha é insu

precisa de autonomia.
Quando os pais se sentem respeitados, eles se tornam os maiores aliados do professor, reforçando em casa a autoridade docente e valorizando o estudo. Em última análise, quem ganha é a criança, que se desenvolve em uma rede de proteção coerente, onde os adultos responsáveis por ela falam a mesma língua: a língua do afeto e do compromisso com o futuro.
Uma escola de muros baixos e portas abertas é a escola que o Brasil precisa para formar cidadãos plenos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
2. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069). Brasília, 1990.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Brasília, 1996.
4. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
5. CORTELLA, Mario Sergio. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
6. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
7. PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2008.
8. SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 2001.
9. TIBA, Içami. Quem ama, educa! São Paulo: Gente, 2002.
10. WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E BASES EMPÍRICAS

TATIANE DE SOUZA

RESUMO
O artigo analisa as práticas inclusivas na educação infantil, identificando desafios, possibilidades e evidências empíricas que orientam a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. O estudo tem como objetivo compreender como as instituições de educação infantil respondem às necessidades de crianças com e sem deficiência, discutindo barreiras estruturais, formação docente, recursos pedagógicos, adaptação curricular, participação das famílias e estratégias de avaliação. A pesquisa utiliza revisão bibliográfica de estudos nacionais e internacionais que avaliam políticas, práticas e efeitos da inclusão, incluindo investigações qualitativas e longitudinais. O texto evidencia que, embora a inclusão seja um direito garantido, sua implementação ainda enfrenta fragilidades relacionadas à formação dos profissionais, à falta de acessibilidade e à oferta limitada de suporte especializado. Por outro lado, os resultados mostram que práticas pedagógicas flexíveis, trabalho colaborativo e acompanhamento contínuo promovem experiências mais ricas e equitativas para todas as crianças. Conclui-se que a efetivação da inclusão na educação infantil depende de ações planejadas, da articulação entre escola, família e comunidade e do compromisso institucional em superar barreiras históricas, construindo uma cultura educacional baseada no respeito à diversidade, na equidade e no direito ao desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; inclusão; práticas pedagógicas; formação docente; adaptação curricular.

ABSTRACT
This article analyzes inclusive practices in early childhood education by identifying challenges, possibilities, and empirical evidence that support the development of inclusive learning environments. The objective is to understand how educational institutions address the needs of children with and without disabilities by examining structural barriers, teacher training, pedagogical resources, curricular adaptation, family participation, and assessment strategies. Based on a literature review of national and international studies, the findings reveal persistent limitations in professional training and accessibility. However, flexible teaching practices, collaborative work, and continuous monitoring promote equitable learning. The study concludes that effective inclusion depends on planned actions and strong school–family–community partnerships.

KEY-WORDS: Early childhood education; inclusion; inclusive pedagogy; teacher training; curricular adaptation.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças de 0 a 6 anos é um assunto complicado, que gera muitas publicações e discussões, mostrando que a inclusão é um direito fundamental. No entanto, há pouca conversa sobre como oferecer um atendimento especializado a essas crianças, o que causa problemas nas práticas de ensino e nas políticas públicas. Existem poucos estudos sobre inclusão na educação infantil, principalmente aqueles que avaliam o impacto da inclusão nesse cenário. Pesquisas sobre a formação de professores para uma educação inclusiva e sobre os desafios enfrentados são ainda mais escassas e fragmentadas, evidenciando a necessidade de um resumo bem fundamentado e baseado em evidências sobre a inclusão, tarefa que deve ser feita com seriedade. A pesquisa busca compreender em profundidade os principais desafios e oportunidades que surgem na inclusão de crianças que apresentam necessidades educativas especiais. Este tema, que não apenas atrai a atenção dos estudiosos, mas também provoca reflexões sobre as práticas de ensino e as estruturas educacionais vigentes, merece uma análise detalhada. Na esfera da educação infantil, são abordadas ideias fundamentais como inclusão, educação inclusiva, equidade, acessibilidade e os direitos da criança. Esses conceitos, juntos, formam a base essencial para um sistema educacional que tem como objetivo incluir a todos sem exceção. A inclusão se manifesta em quatro aspectos cruciais: curri-

cular, pedagógico, institucional e comunitário.
Estes quatro pilares são essenciais para garantir que cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver integralmente nas escolas. Para superar as barreiras que ainda persistem, é necessário um esforço conjunto que envolva toda a comunidade educacional, assim como uma visão que valorize e respeite a diversidade, ao invés de enxergá-la como um problema a ser resolvido. Portanto, promover a inclusão exige um compromisso contínuo e estratégico de todas as partes envolvidas no processo educacional.

MARCO CONCEITUAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA

A inclusão é um processo importante que envolve aceitar e valorizar as diferenças. Ela está ligada à equidade, que quer dizer que todos devem ter as mesmas oportunidades e direitos. Na educação inclusiva, todos os alunos podem ir à escola e participar, não importa quais sejam suas diferenças. Para que a inclusão aconteça de verdade, é importante entender a diversidade e as necessidades de aprendizado que ela traz, vendo a educação como a chave principal. Reconhecer as necessidades educacionais especiais e entender as diferenças na infância é essencial para criar um ambiente na educação infantil que respeite todas as particularidades. (LOIOLA DA SILVA..., 2024; DA ROCHA RIBAS, 2023).
O conceito de práticas pedagógicas inclusivas se refere às mudanças e ao planejamento de estratégias que garantem que todos os alunos participem de atividades em grupo. Isso significa criar recursos e apoios diferentes para atender às necessidades de cada aluno, permitindo que todos avancem de verdade. Essas práticas podem ser vistas em várias áreas: currículo, pedagogia, instituições e comunidades. Para que a inclusão funcione bem, é fundamental que professores da educação infantil, especialistas em educação especial e famílias trabalhem juntos em um objetivo comum. Os Planos de Atendimento em Educação Inclusiva e as adaptações curriculares são ferramentas que ajudam as equipes de educação a atender as necessidades de cada aluno, criando um ambiente de aprendizado mais justo e inclusivo.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os locais de educação infantil enfrentam vários problemas que dificultam uma inclusão de verdade. O que se discute sobre criar um ambiente inclusivo muitas vezes não se concretiza em muitas escolas. Isso afeta o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, tanto as com deficiência quanto as sem. É essencial buscar melhores soluções e ter um compromisso real com a inclusão, para atender devidamente às necessidades de todas as crianças. (CAMARGO; ALVES..., 2024; SILVA; CAETANO..., 2025).
Uma primeira categoria de desafios está relacionada às barreiras estruturais e institucionais nos ambientes. Existem situações em que as condições físicas e materiais dificultam a inclusão: como a falta de acessibilidade, a ausência de materiais e recursos adequados, as salas de aula cheias e a falta de espaços para formação e apoio das equipes. No entanto, mesmo quando as condições físicas são adequadas, a inclusão pode ser superficial, com poucas interações entre as crianças e sem adaptações que considerem a diversidade de ritmos e formas de aprender. Mesmo com a presença de discursos a favor da inclusão, é importante observar que as instituições de educação infantil, especialmente aquelas para crianças de zero a três anos, muitas vezes sustentam a ideia de separação. A formação dos professores e o desenvolvimento profissional também precisam de atenção. (SILVA, 2022).
A formação inicial de professores não é muito boa em relação à inclusão, o que é uma preocupação que precisa de atenção. Isso é ainda mais difícil para quem ensina crianças de zero a três anos, pois o tema da inclusão e da diversidade não aparece com frequência nos cursos. Vale ressaltar que, mesmo entre os alunos de cursos que falam sobre diversidade e inclusão, existe uma sensação de insegurança e falta de clareza sobre como ajudar toda a turma. Isso pode ser percebido tanto na formação inicial quanto na prática diária dos educadores. Como as condições de formação dos professores muitas vezes não são suficientes para garantir métodos de ensino realmente inclusivos, a formação continuada e o desenvolvimento profissional constante são soluções necessárias para preencher

essas lacunas e promover uma educação mais inclusiva e justa para todos.

BARREIRAS ESTRUTURAIS E INSTITUCIONAIS

Os ambientes educativos têm dificuldade em atender a todos por causa de barreiras que dificultam a acessibilidade e a inclusão. Nem sempre as escolas de Educação Infantil conseguem permitir que todas as crianças participem de forma plena e igual, pois muitas vezes faltam condições como espaços adequados, materiais adaptados, tecnologia assistiva, apoio especializado, boas condições de higiene, saúde e alimentação, além de profissionais com atitudes inclusivas. A educação infantil deve se focar não só em cuidar e proteger as crianças, mas também em garantir que todos tenham acesso e sejam tratados de maneira igual, pois isso é uma responsabilidade do Estado para todos os cidadãos, sem discriminação por questões de saúde. (ANDRADE, 2022; NOGUEIRA, 2022).

A falta de uma boa formação para os profissionais da Educação Infantil, como professores e outros colaboradores, é um grande desafio para a inclusão. Muitas vezes, os professores não têm o treinamento necessário para planejar e realizar atividades que atendam às várias necessidades e interesses das crianças. Essa diversidade de necessidades, junto com a falta de recursos e a dificuldade de organizar turmas com idades diferentes, torna a adaptação do currículo bem complicada. No entanto, muitos especialistas destacam a importância de fazer adaptações e de garantir um atendimento que respeite as características de cada criança, especialmente quando isso é necessário. Essa abordagem reconhece a individualidade de cada aluno e busca acolher suas particularidades de maneira inclusiva e respeitosa, criando um ambiente educacional mais justo e igualitário.

QUESTÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação dos professores e o desenvolvimento profissional são obstáculos importantes para incluir crianças na educação infantil. Para atender às necessidades dos Programas de Educação Individualizada (PEIs). e Planos de Atendimento, os educadores precisam de uma boa formação que combine com a maneira de ensinar e as condições da escola. Eles devem cuidar de crianças com deficiência que precisam de atenção especial. No entanto, a formação muitas vezes não é suficiente ou é muito simples, e muitos professores não têm a qualificação necessária para lidar com esses desafios. Mesmo com alguma formação em Educação Inclusiva, a prática muitas vezes não atende ao que era esperado. Isso acontece por causa de ideias antigas sobre deficiência e inclusão, falta de apoio da administração, ausência de acompanhamento para reflexão, dificuldades em trabalhar em parceria com as famílias, falta de recursos adequados e condições de trabalho difíceis. (GADELHA, 2023; DOS SANTOS GOMES).

Além do ensino inicial, os educadores devem sempre se preocupar com seu desenvolvimento profissional. As formações continuadas não têm funcionado bem e não estão de acordo com o que se quer ensinar. Para ter uma boa formação, é importante: incluir os professores na escolha do curso que farão; garantir que a formação seja constante e ligada ao trabalho diário; e incentivar a troca de experiências, já que a inclusão deve ser um esforço conjunto, não algo feito sozinho. A colaboração entre professores e a parceria com a comunidade e as famílias são essenciais para o crescimento profissional de todos no ensino.

DIVERSIDADE DE NECESSIDADES E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Os ambientes de educação infantil devem atender a várias necessidades de aprendizado e desenvolvimento, que aparecem de maneiras diferentes. Essas necessidades podem incluir deficiências que precisam de atenção especial e mudanças no espaço escolar. Existem também condições de desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista, que requerem compreensão e cuidado dos professores. Além disso, podem aparecer diferenças no desenvolvimento e aprendizado que não levam à Designação de Necessidades Educativas Especiais, mas que ainda necessitam de atenção, como é o caso de crianças superdotadas. Esses alunos têm talentos especiais que, se reconhecidos e estimulados, podem tornar a escola mais rica

e inclusiva. É importante lembrar que a sociedade em que essas crianças vivem é marcada por desigualdades e vulnerabilidades que afetam a vida delas e de suas famílias. (VIEIRA; MOREIRA..., 2023; DA SILVA...).

Os fatores sociais e econômicos afetam o aprendizado e precisam ser considerados nas propostas de ensino. Para que a educação infantil seja justa para todos, é essencial entender as diferentes realidades e achar formas que respeitem a individualidade de cada criança. A literatura sobre educação diz que a diversidade é parte do desenvolvimento humano e que as diferenças entre as crianças enriquecem as interações e as experiências de aprendizado. Estar em uma escola com diversidade ajuda a promover empatia, respeito e valorização das diferentes opiniões que cada criança traz. A educação não é só passar conhecimento, mas também criar ambientes onde todos se sintam acolhidos, ouvidos e valorizados, independentemente de suas características. Portanto, a proposta de ensino deve ser inclusiva, sempre buscando melhorar as práticas conforme a diversidade da sala de aula.

As necessidades de aprendizado são diferentes para cada criança, por isso é preciso ajustar os recursos de ensino. Cada escola deve fazer essas mudanças para ajudar no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, criando um ambiente que seja inclusivo e eficaz. Nas escolas de educação infantil, as mudanças necessárias ainda são menores do que o desejável, segundo pesquisas. Para melhorar essa situação, é importante implementar boas estratégias de formação para os professores e incentivar o desenvolvimento profissional contínuo, envolvendo a colaboração entre educadores, famílias e profissionais da escola. O plano de atendimento individual deve ser considerado um recurso importante, destacando a necessidade de adaptar as estratégias às necessidades de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso a um ensino de qualidade.

POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO

Apesar dos muitos desafios para a inclusão, a literatura mostra várias formas de ajudar todos a participar nas escolas. A adaptação dos currículos e a criação de planos individuais são essenciais para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Essas ações, que buscam igualdade na educação, devem estar relacionadas a métodos de ensino inclusivos que façam parte do dia a dia nas salas de aula, promovendo um ambiente acolhedor para todos. Além disso, é importante que os educadores tenham formação contínua e que a comunidade escolar se envolva ativamente para que essas iniciativas sejam eficazes e duradouras, criando uma cultura de inclusão que beneficie todos os alunos. (DE SOUZA; ATAÍDES..., 2025; COSTA-RENDERS; GONÇALVES..., 2021).

O trabalho com as famílias e a comunidade é muito importante para que a educação infantil seja inclusiva. Colaborar com serviços de saúde e assistência social, ter as famílias presentes no dia a dia da escola e reconhecer os conhecimentos da cultura local são formas eficazes de ajudar as crianças. Essas ações não só promovem a inclusão, mas também valorizam a diversidade das diferentes realidades sociais. É essencial que essas práticas sejam feitas sempre, para fortalecer a ligação entre a escola e a casa. Além disso, as avaliações devem sempre considerar o progresso das crianças em relação aos seus objetivos, levando em conta a identidade e a história do grupo, criando assim um ambiente de aprendizado mais justo e representativo.

PLANOS DE ATENDIMENTO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Incluir crianças com necessidades especiais na educação infantil é um desafio que exige mudanças nos métodos de ensino. Isso pode ser feito com um plano de atendimento individual ou alterando o currículo. Esses planos devem levar em conta as necessidades e habilidades de cada criança e são importantes para a inclusão. Precisam ser discutidos entre a família e a escola e devem se relacionar com alterações no currículo, recursos adicionais e colaborações com o sistema de saúde e serviços que garantem os direitos das crianças e adolescentes. Para crianças com dificuldades de desenvolvimento mais sérias, um plano específico pode ser muito útil, ajudando a garantir que todas as partes do apoio trabalhem em conjunto. (DE SOUZA; PEREIRA..., 2022).

É muito importante que as necessidades de aprendizado das crianças sejam atendidas na educação infantil. Isso não deve ser feito com atendimentos separados, pois podem ser isolados e sem interesse. A inclusão vai além de mudar o currículo; é sobre ensinar de uma forma que leve em conta a diversidade de todas as crianças, respeitando suas particularidades. Portanto, adaptar o currículo e criar propostas que ajudem no desenvolvimento e na aprendizagem de todas as crianças é essencial para o sucesso da educação inclusiva. Essas estratégias devem ser sempre avaliadas e melhoradas, garantindo um ambiente de aprendizado que seja colaborativo e acolhedor. (DE ALMEIDA; DE MOURA..., 2024).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ROTINA DIÁRIA

As práticas de ensino inclusivas precisam estar nas escolas de educação infantil, permitindo que todos compartilhem experiências, sentimentos e dificuldades. Essa forma de ensino ajuda a criar um ambiente mais justo e acolhedor. A experiência da educação especial é importante para incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças. O ensino deve se concentrar nos interesses das crianças e respeitar a diversidade, além de incluir momentos em que todos possam mostrar suas habilidades. As escolas devem apoiar essa interação e valorizar a formação contínua dos professores para tornar tudo isso possível. (MARTINS et al., 2025).(SILVA, 2025).
Os planos de atendimento e adaptação curricular estão relacionados às atividades de ensino nas escolas. É importante que os professores escutem e observem as necessidades e o progresso dos alunos, anotando informações de forma organizada. Conversar com outros educadores e com as famílias, além de fazer reavaliações regulares, são passos fundamentais em um trabalho bem estruturado. Momentos de reflexão e conversa devem fazer parte da rotina da equipe pedagógica, assim como as adaptações no currículo. Criar um plano específico para uma criança, sem revisões constantes, não é o ideal. O trabalho deve ser em grupo e integrado, promovendo diálogos e reflexões para uma abordagem eficaz que respeite as particularidades de cada aluno e apoie o aprendizado de todos.

PARCERIAS COM FAMÍLIAS E COMUNIDADE

As parcerias entre a escola e as famílias são muito importantes para incluir todas as crianças, independentemente de suas origens. É preciso criar e manter uma relação de confiança e respeito para que as famílias se sintam parte da escola e possam ter um diálogo aberto. Incluir os pais nas decisões que impactam a educação dos filhos e criar espaços para falar sobre assuntos importantes é essencial. As reuniões devem acontecer com regularidade, mantendo as famílias informadas e permitindo a troca de ideias. As escolas precisam divulgar suas atividades e estimular a participação, para criar um ambiente colaborativo. É fundamental que as escolas procurem as famílias, respeitando suas diferenças culturais, para que a relação seja acessível e enriquecedora, fortalecendo a comunidade escolar. (BORBA et al., 2024; SODRÉ, 2025).
A ligação da escola com a comunidade é muito importante. As escolas de Educação Infantil devem receber estagiários e alunos das áreas de saúde e educação, além de outros profissionais que ajudem no aprendizado. É muito importante buscar parcerias com instituições que realizem ações que ajudem a comunidade, como campanhas de doação de alimentos, roupas e brinquedos, cestas básicas para famílias em necessidade, e atendimentos médicos e psicológicos. Essa troca de saberes é fundamental, trazendo vantagens para crianças e adultos, e criando um espaço para conversar. Essa interação fortalece laços, criando um ambiente solidário e mostrando a educação como um esforço de todos.

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DE PROGRESSO

A avaliação é um processo que acontece sempre e oferece informações durante o ensino, sendo muito importante para os professores. É fundamental incluir crianças com necessidades educativas especiais em locais que ajudem no seu desenvolvimento. A avaliação deve verificar o progresso dessas crianças, observando se as atividades ajudam a ver o ambiente como bom para aprender e crescer, funcionando assim como um estímulo, em vez de apenas um jeito de controlar resultados. (BORTOLIN; NAUROSKI, 2022).

A avaliação deve responder a perguntas como: "A criança está se ajustando e se sentindo bem na escola?" e "As atividades dos professores ajudam na interação e no aprendizado das crianças?" Para isso, o profissional precisa criar maneiras de coletar dados de forma constante e eficaz. Esses dados podem ser obtidos de várias maneiras, como analisando o trabalho da criança, fazendo entrevistas com a família e os colegas, observando o comportamento da criança e, principalmente, conversando com as crianças para entender como elas se sentem sobre a escola e o ambiente. Isso é muito importante para que a avaliação seja precisa e retrate as experiências e percepções dos alunos.

EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE EFICÁCIA DE INTERVENÇÕES INCLUSIVAS

A falta de pesquisas sobre como práticas inclusivas na educação infantil ajudam no desenvolvimento das crianças está sendo, em parte, corrigida por novos estudos. Vários trabalhos mostram que crianças que têm dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento se beneficiam ao estarem em salas de aula regulares, principalmente na pré-escola. Um dos principais achados de uma análise com 162 estudos e 66 pesquisas é que a inclusão desde a educação infantil traz mais benefícios do que separar alunos com necessidades educativas especiais, como deficiências físicas, mentais e dificuldades emocionais. É importante entender que a inclusão não deve ser vista apenas como um objetivo, mas como uma forma de ajudar no desenvolvimento e dar oportunidades iguais. (NOVA, 2024; DE FREITAS, 2022).

Além de muitos estudos já realizados, o uso de métodos qualitativos com crianças pequenas, especialmente aquelas que têm dificuldades de aprendizado e desenvolvimento, tem crescido bastante. Alguns especialistas têm focado em pesquisas com crianças autistas, usando técnicas de observação em momentos de interação e comunicação em ambientes inclusivos. Esses estudos mostraram que, apesar de serem desafadores, as interações em ambientes inclusivos melhoraram à medida que a participação das crianças aumentava. Um fator muito importante para garantir a inclusão nessas interações foi a presença de um adulto com um relacionamento próximo e de apoio com a criança. Essa relação foi fundamental para o desenvolvimento da comunicação e habilidades sociais dos participantes, criando um espaço seguro e acolhedor para a interação.

ESTUDOS LONGITUDINAIS E QUALITATIVOS

Uma análise de dados do Projeto de Inclusão em Comunidades em Risco, realizado em Israel entre 1979 e 1999, trouxe resultados importantes sobre a inclusão de crianças com e sem necessidades especiais. As crianças com necessidades especiais que participaram não tiveram problemas no seu desenvolvimento, progredindo como as outras que estavam em escolas especiais. Oito anos depois do projeto, essas crianças em escolas regulares mostravam mais autonomia, boas amizades e habilidades de comunicação eficazes. Elas também apresentaram bom desenvolvimento emocional, incluindo controle da raiva, sensibilidade e empatia. Socialmente, mostraram mais aceitação, empatia e capacidade de formar relacionamentos saudáveis, superando as crianças em classes especiais. Esses resultados mostram o impacto positivo da inclusão escolar no desenvolvimento das crianças. (ANDREATO et al., 2024).

A pesquisa da professora Maria Helena F. F. Reghini analisou as experiências dos professores na educação infantil em creches de São Paulo. Os resultados mostram que as creches podem ser realmente inclusivas. Além de fazer ajustes para atender às diferentes necessidades das crianças, o cuidado, a atenção e a sensibilidade dos educadores são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. O estudo também ressalta que é importante criar uma boa relação com as famílias, trabalhar em conjunto com a comunidade e investir na formação contínua dos professores para que a inclusão se torne uma realidade nas escolas. (DA SILVA, 2023; SANTOS, 2025).

METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os estudos que serão revisados a seguir envolvem várias pesquisas sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). em escolas regulares. Entre os trabalhos analisados, há

tanto pesquisas de longo prazo quanto estudos qualitativos, feitos de maneiras diferentes, em contextos diversos e com métodos variados. Esses estudos mostram claramente que a inclusão de crianças com NEE em aulas comuns, quando apoiadas por profissionais qualificados e supervisionadas de perto, traz muitos benefícios para o desenvolvimento social, emocional e para a aprendizagem delas. Dessa forma, essas pesquisas destacam a importância de promover a inclusão como uma necessidade ética e política, evidenciando sua relevância e a urgência de construir uma sociedade mais justa e inclusiva. (DA ROCHA RIBAS, 2023).

Estudos que investigam como a inclusão acontece em escolas comuns são vistos como os mais confáveis para compreender sua eficácia. Eles analisam o progresso e a aprendizagem de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). ao longo do tempo, fazendo comparações com crianças sem NEE. Isso ajuda a entender de que forma a inclusão impacta o desenvolvimento e a aprendizagem. Comparar o desempenho de crianças com NEE em escolas comuns e em escolas específicas também é uma pesquisa que observa como elas se desenvolvem e aprendem, dependendo do tipo de apoio que recebem.

IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR

As regras do Brasil sobre a educação de crianças pequenas afirmam que crianças com necessidades especiais devem estar em salas de aula comuns com apoio especializado. Contudo, na prática, a Educação Inclusiva enfrenta dificuldades. Estudos indicam problemas como a falta de preparo adequado para os professores, a escassez de materiais e locais adaptados, e a ausência de apoio especializado, além da pouca colaboração entre os diferentes níveis de governo. Oferecer um atendimento diversificado que reconheça as diferenças de cada criança é essencial e deve ser uma prioridade na educação. (RODRIGUES; SALES, 2024; PLETSCH; DE SOUZA, 2021).

Estudos mostram que a inclusão na Educação Infantil, com métodos de ensino certos e um ambiente amigável, ajuda no desenvolvimento e na aprendizagem de todas as crianças. Pesquisas indicam que crianças que vão à Educação Infantil se saem melhor em várias áreas do desenvolvimento do que aquelas que não vão. Além disso, crianças com necessidades especiais que estão em turmas regulares na Educação Infantil avançam mais do que aquelas em escolas especiais. Portanto, a inclusão deve ser vista como um processo que envolve não apenas crianças com deficiências, mas todas as crianças na Educação Infantil.

CONCLUSÃO

A análise da literatura atual mostra que é importante agir rapidamente para incluir todos os alunos na educação infantil. Isso garante que todos, independentemente de suas habilidades ou características, tenham o mesmo acesso à educação e possam participar e aprender. Incluir crianças com deficiência em escolas regulares é uma escolha importante e que traz benefícios, pois atende às suas necessidades e também enriquece o ambiente escolar para todos. É essencial que essas ações sejam bem planejadas e feitas junto com as famílias e a comunidade, formando uma rede de apoio para todos. No entanto, mesmo com as orientações que dizem que crianças com deficiência devem estar em lugares que favoreçam a interação social e o aprendizado em grupo, a inclusão ainda não acontece de forma efetiva nas aulas. Essa situação exige uma reflexão cuidadosa e ações para mudar o ambiente atual, tornando-o realmente inclusivo e acolhedor. As investigações mostram que a inclusão é um assunto complicado, cheio de detalhes e com várias dificuldades que mudam com o tempo e em lugares diferentes. Foram encontradas diversas dificuldades, que vão desde problemas nas escolas, como a falta de adaptações nos espaços, até a formação dos professores, que nem sempre estão prontos para lidar com a diversidade dos alunos. Além disso, os alunos têm várias necessidades, não só de aprendizado, mas também emocionais e sociais, o que torna as salas de aula difíceis. Os recursos em muitas escolas são limitados, o que prejudica a inclusão de forma eficaz. A diversidade das dificuldades de inclusão oferece a chance de criar novas estratégias. Algumas delas envolvem a criação de planos individuais de atendimento e mudanças nos currículos, que precisam

ser constantemente revisados para atender às novas necessidades que surgem. Também é muito importante usar práticas pedagógicas inclusivas diariamente, criando um ambiente acolhedor para todos os alunos. Fazer parcerias com as famílias e a comunidade é essencial, pois isso ajuda no aprendizado e nas oportunidades de desenvolvimento. Por fm, é fundamental avaliar e acompanhar o progresso das crianças regularmente. É preciso garantir que o processo de inclusão esteja indo bem e atendendo a todas as necessidades, permitindo ajustes constantes para melhorar as práticas de ensino e inclusão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil, Educação & Realidade, 2022. scielo.br

ANDREATO, M. O.; NEVES, E. T.; SANTO, M. R. O ambiente escolar na experiência de crianças com necessidades de saúde especiais: um estudo qualitativo, Revista da Escola de; 2024. scielo.br

BORBA, M.; ZANG, J. M.; DA SILVA, S. P. O PROTAGONISMO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA, Revista Diálogos, 2024. ufms.br

BORTOLIN, L. C.; NAUROSKI, E. A. Desafos e emergências da avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia: impactos na profssão docente, Educação & Formação, 2022. fcc.org.br

CAMARGO, A. P. L.; ALVES, C. A. P. Os desafos da inclusão de crianças com autismo no contexto educacional, Revista Jurídica do, 2024. unipacto.com.br

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N. O design universal para aprendizagem: Uma abordagem curricular na escola inclusiva, e-Curriculum, 2021. fcc.org.br

DA ROCHA RIBAS, M. H. Recursos na Educação Especial: Promovendo a Inclusão e Diversidade, Altus Ciência, 2023. fcjp.edu.br

DA SILVA, M. G. M. O IMPACTO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, Revista Educação, [HTML]

DE ALMEIDA, A. P.; DE MOURA, C. C. LITERATURA E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE, Ibero-Americana de, 2024. periodicorease.pro.br

DE FREITAS, M. J. D. Tornar possível o impossível–Refexões sobre as Necessidades Educacionais Especiais, interdisciplinar e internacional do Programa de, 2022. italo.br

DE MATOS COSTA, L.; SOUSA, A. P. J. S. A Colaboração entre Família e Escola na A Colaboração entre Família e Escola na Pré-Escola: desafos e estratégias para uma educação efetiva, Revista Científca FESA, 2025. revistafesa.com

DE SOUZA, I. S. V.; ATAÍDES, S. S. B. Flexibilização Curricular como Estratégia para a Educação Inclusiva, E TECNOLOGIA (FINOM)., 2025. researchgate.net

DE SOUZA, S. T. B.; PEREIRA, A. S. M. Alunos (as). com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador, Práticas Educativas, 2022. uece.br

GADELHA, I. C. P. M. Formação docente na educação infantil: desafos e possibilidades para inclusão digital das crianças na contemporaneidade, 2023. ufrn.br

LOIOLA DA SILVA, J. L. PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO PÚBLICA PARA ATENDER ÀS, Revista Foco, 2024. [HTML]

MARTINS, M. T. N.; SILVA, A. J.; DE AMORIM, A. H. R. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ESTRATÉGIAS PARA ATENDER A DIVERSIDADE, 2025. newsciencepubl.com

NOGUEIRA, E. B. A. O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA, 2022. ufma.br

NOVA, C. A. N. C. Ensino da Matemática e Inclusão: Adaptações Curriculares para

Alunos com Necessidades Educativas Especiais, 2024. up.pt

PLETSCH, M. D.; DE SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras, Revista Ibero-Americana de Estudos, 2021. unirioja.es

RODRIGUES, S. R. M. C.; SALES, L. C. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classes comuns, Brasileira de Educação Especial, 2024. fcc.org.br

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial, Revista Educação Especial, 2024. ufsm.br

SILVA, J. A. G.; CAETANO, A. S. M. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (tea): desafios e caminhos para uma educação acessível, de Educación y, 2025. cuadernoseducacion.com

SILVA, L. L. S. Uma investigação sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no ensino superior brasileiro, 2025. ifes.edu.br

SILVA, S. M. R. Por uma educação antirracista: as práticas pedagógicas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil no município de Messias-AL, 2022. ufal.br

SODRÉ, J. C. S. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, 2025. uema.br

VIEIRA, G. A. B.; MOREIRA..., C. A. Educação infantil, Revista Eletrônica, 2023. sear.com.br

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS SUSTENTÁVEIS

VILMA LOPES DE SOUZA

RESUMO
A educação ambiental na escola representa um dos principais caminhos para promover a conscientização crítica e a responsabilidade socioambiental entre crianças e jovens. O objetivo deste trabalho é discutir como práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente contribuem para a formação de cidadãos sustentáveis, capazes de compreender a interdependência entre sociedade e natureza. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem bibliográfica e qualitativa, analisando produções acadêmicas, documentos orientadores da educação básica e experiências relatadas em projetos escolares. Os resultados indicam que a educação ambiental, quando integrada ao currículo de forma interdisciplinar e contínua, favorece o desenvolvimento de valores éticos, a compreensão de problemas ambientais e a construção de atitudes voltadas à preservação dos recursos naturais. Além disso, constatou-se que práticas educativas que envolvem a vivência dos estudantes em atividades práticas, como hortas escolares, projetos de reciclagem e ações coletivas de preservação, ampliam o engajamento e fortalecem a responsabilidade social. A análise demonstra ainda que o papel da escola é fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer os impactos de suas ações no meio ambiente e propor soluções sustentáveis para o futuro. Conclui-se que a educação ambiental, ao ser incorporada como prática pedagógica contínua, constitui um instrumento indispensável para a construção de uma sociedade mais consciente, responsável e comprometida com a sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE educação ambiental; sustentabilidade; escola; cidadania; meio ambiente

ABSTRACT
Environmental education in schools represents one of the main paths to promote critical awareness and socio-environmental responsibility among children and young people. The purpose of this paper is to discuss how pedagogical practices focused on the environment contribute to the formation of sustainable citizens, capable of understanding the interdependence between society and nature. The research was developed through a bibliographic and qualitative approach, analyzing academic productions, guiding documents of basic education, and reported experiences in school projects. The results indicate that environmental education, when integrated into the curriculum in an interdisciplinary and continuous way, favors the development of ethical values, the understanding of environmental problems, and the construction of attitudes aimed at preserving natural resources. In addition, it was found that educational practices involving students in practical activities, such as school gardens, recycling projects, and collective preservation actions, enhance engagement and strengthen social responsibility. The analysis also shows that the role of the school is fundamental in the formation of critical subjects, able to recognize the impacts of their actions on the environment and propose sustainable solutions for the future. It is concluded that environmental education, when incorporated as a continuous pedagogical practice, is an indispensable tool for building a more conscious, responsible, and sustainable society.

KEY-WORDS: environmental education; sustainability; school; citizenship; environment

INTRODUÇÃO

A relação entre o ser humano e o meio ambiente tem sido marcada por profundas transformações ao longo da história. Se por um lado os avanços tecnológicos e científicos possibilitaram melhorias significativas na qualidade de vida, por outro trouxeram também impactos ambientais que ameaçam a sustentabilidade do planeta. O aumento da poluição, o desmatamento, a escassez de recursos hídricos, as mudanças climáticas e a geração excessiva de resíduos sólidos configuram alguns dos principais desafios enfrentados pela sociedade con-

temporânea. Nesse cenário, a educação ambiental surge como um instrumento fundamental para promover a conscientização crítica, a mudança de atitudes e a construção de práticas sociais mais sustentáveis.

A escolha do tema deste estudo se justifica pela necessidade urgente de inserir a educação ambiental como parte integrante da formação escolar, preparando crianças e jovens para se tornarem cidadãos responsáveis e comprometidos com a preservação da vida em todas as suas formas. A escola, como espaço de aprendizagem e socialização, possui papel estratégico no processo de transformação social. É nesse ambiente que se desenvolvem valores, conhecimentos e práticas que influenciarão diretamente a forma como os sujeitos se relacionam com o mundo. Ao abordar a temática ambiental desde a educação básica, abrese a possibilidade de estimular novas gerações a compreenderem a interdependência entre sociedade e natureza, reconhecendo a importância de cada ação individual e coletiva na manutenção do equilíbrio ecológico.

Do ponto de vista social, a relevância deste estudo está na contribuição para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar padrões de consumo, propor alternativas de convivência sustentável e atuar como agentes transformadores em suas comunidades. Já no campo científico e educacional, a pesquisa reforça a necessidade de aprofundar reflexões sobre a inserção da temática ambiental nos currículos escolares e sobre as práticas pedagógicas que favorecem a efetiva participação dos estudantes em ações voltadas à sustentabilidade. A educação ambiental, quando tratada de forma interdisciplinar, possibilita diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo a compreensão integral dos fenômenos naturais e sociais.

Este artigo tem como objetivo geral analisar de que maneira a educação ambiental na escola pode contribuir para a formação de cidadãos sustentáveis. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a importância da inserção da educação ambiental nos currículos escolares; identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a conscientização ambiental; discutir a relevância de projetos escolares que aproximem teoria e prática; e refletir sobre o papel do professor como mediador desse processo formativo.

A relevância educacional da pesquisa também está vinculada à necessidade de superar práticas pontuais e fragmentadas no tratamento da temática ambiental. Muitas vezes, a educação ambiental é abordada apenas em datas comemorativas ou em atividades isoladas, sem a devida integração ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se essencial compreender que a sustentabilidade não deve ser tratada como um conteúdo isolado, mas como um princípio orientador da prática pedagógica. Somente dessa forma será possível consolidar uma formação cidadã comprometida com a preservação do meio ambiente e com a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Além disso, discutir educação ambiental na escola implica também refletir sobre o desenvolvimento de competências e habilidades que extrapolam os limites do conhecimento teórico. Mais do que aprender conceitos, os estudantes precisam vivenciar práticas que os aproximem da realidade ambiental de suas comunidades, compreendendo problemas locais e buscando alternativas de solução. Projetos como hortas comunitárias, reciclagem de resíduos, preservação de áreas verdes e campanhas de conscientização escolar são exemplos de ações que fortalecem a autonomia, a cooperação e o engajamento social.

Portanto, a introdução deste artigo aponta para a necessidade de compreender a educação ambiental como um processo contínuo, formativo e transformador, que deve estar presente de maneira transversal em todas as etapas da escolarização. Ao destacar a relevância social, científica e educacional do tema, bem como ao estabelecer objetivos claros de investigação, este estudo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre os caminhos que a escola pode trilhar na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade do planeta.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E CONSCIENTIZAÇÃO

A educação ambiental não pode ser compreendida apenas como a transmissão de informações sobre ecossistemas, preservação ou recursos naturais. Sua es-

sência está na construção de uma consciência crítica que possibilite ao indivíduo perceber a complexidade das relações entre sociedade, natureza e economia. Nesse sentido, é necessário compreender que a crise ambiental é também uma crise social, política e ética. Assim, formar cidadãos conscientes implica em despertar a capacidade de refletir sobre a realidade e intervir nela de maneira transformadora.

Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve ser vista como prática de liberdade, possibilitando que os sujeitos reconheçam sua inserção no mundo e atuem para modificá-lo. Para ele, "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1996, p. 67). Essa perspectiva, aplicada à educação ambiental, reforça que a escola deve ir além de conteúdos descritivos sobre fauna, flora ou poluição, e deve estimular processos de diálogo, problematização e ação crítica.

Nesse mesmo sentido, Guimarães (2000) enfatiza que a educação ambiental crítica se constitui como "uma educação política, que tem como desafio fundamental contribuir para a transformação da sociedade, para a construção de uma nova relação sociedade-natureza" (GUIMARÃES, 2000, p. 25). Essa visão rompe com abordagens superficiais, muitas vezes restritas a datas comemorativas, e propõe a formação de sujeitos capazes de compreender as contradições do modelo de desenvolvimento vigente.

A conscientização, portanto, é entendida como um processo contínuo de tomada de consciência sobre a realidade, que exige do indivíduo não apenas conhecer os problemas ambientais, mas sentir-se parte deles e corresponsável por sua superação. Para Loureiro (2004), "a educação ambiental crítica não se limita a práticas pedagógicas pontuais, mas envolve um processo permanente de formação humana, que articula teoria e prática na busca por uma sociedade sustentável" (LOUREIRO, 2004, p. 59). Essa articulação fortalece a percepção de que as questões ambientais não estão desvinculadas das desigualdades sociais, da concentração de riquezas e da exclusão de grupos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a escola se torna um espaço privilegiado para a problematização das realidades ambientais locais. Quando os estudantes discutem questões relacionadas ao lixo de sua comunidade, ao consumo de água em sua região ou aos efeitos do desmatamento em seu estado, aproximam-se das dimensões concretas do problema e percebem que são parte integrante dele. Essa perspectiva é fundamental para que o processo educativo ultrapasse o caráter informativo e se torne formativo, desenvolvendo valores éticos, políticos e sociais.

Portanto, a educação ambiental crítica, inspirada em Freire e em autores da área, aponta para a necessidade de compreender que a conscientização não é um produto acabado, mas um caminho de construção permanente. Quanto mais os estudantes são provocados a questionar, investigar e dialogar, mais se tornam capazes de compreender os impactos ambientais e sociais de suas escolhas cotidianas. Dessa forma, o compromisso com a transformação da realidade deixa de ser uma abstração e passa a constituir um projeto coletivo de sustentabilidade e cidadania ativa.

LITERACIA ECOLÓGICA E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS SENSÍVEIS AO AMBIENTE

O conceito de literacia ecológica, também conhecido como alfabetização ecológica, refere-se à capacidade de compreender os princípios que regem os sistemas naturais e suas interrelações com a vida humana. Mais do que um conjunto de informações sobre o meio ambiente, a literacia ecológica implica a construção de uma consciência crítica que permita ao sujeito reconhecer-se como parte integrante da natureza e assumir responsabilidade ética diante dela.

Fritjof Capra (2003), em sua obra Alfabetização Ecológica, afirma que "a sobrevivência da humanidade dependerá da nossa alfabetização ecológica — da nossa habilidade em compreender os princípios básicos da ecologia e viver em conformidade com eles" (CAPRA, 2003, p. 24). Essa perspectiva reforça que o conhecimento sobre ecossistemas não deve ser tratado como um conteúdo isolado, mas como um fundamento indispensável para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios da crise socioambiental.

David Orr (1992), referência central nesse debate, ressalta que o futuro da educação precisa ser orientado por critérios

ambientais, pois “the worth of education must now be measured against the standards of decency and human survival” (ORR, 1992, p. 83). Em outras palavras, a educação só cumprirá plenamente seu papel se formar indivíduos comprometidos com a preservação da vida, sendo capazes de tomar decisões que levem em conta os limites ecológicos do planeta.

No contexto escolar, a literacia ecológica se traduz em práticas pedagógicas que incentivam a observação da natureza, o estudo dos ciclos biogeoquímicos, a reflexão sobre hábitos de consumo e a compreensão dos impactos ambientais das escolhas humanas. Tais práticas devem favorecer o desenvolvimento da empatia ambiental, ou seja, a capacidade de sentirse responsável pelo equilíbrio ecológico e pela preservação da biodiversidade.

Segundo Loureiro (2004), a alfabetização ecológica é inseparável da formação cidadã, pois “compreender a complexidade das questões ambientais é também compreender a complexidade das relações sociais que as produzem” (LOUREIRO, 2004, p. 62). Essa visão amplia a noção de sustentabilidade, vinculando-a a valores como justiça social, solidariedade e equidade. Assim, a literacia ecológica vai além do aprendizado científico e integra dimensões éticas, culturais e políticas.

A escola, ao assumir esse compromisso, torna-se espaço de cultivo da sensibilidade ecológica. Projetos como hortas escolares, jardins comunitários, monitoramento da qualidade da água e debates sobre a destinação de resíduos aproximam os estudantes dos processos naturais e reforçam sua responsabilidade diante deles. Essas experiências permitem que crianças e jovens percebam, de maneira prática e reflexiva, que cada ação individual possui consequências coletivas.

Além disso, a literacia ecológica demanda a integração entre disciplinas, de modo que professores de Ciências, Geografia, História, Artes e até Matemática possam construir, de forma articulada, uma compreensão ampla da realidade ambiental. Ao trabalhar de maneira interdisciplinar, a escola promove uma visão sistêmica do mundo, em consonância com o que Capra (2006) descreve como “pensamento ecológico”, que busca identificar padrões e interdependências em lugar de fragmentar o conhecimento.

Portanto, a literacia ecológica, enquanto eixo estruturante da educação ambiental, deve ser compreendida como um processo de formação integral, que alia conhecimento científico, consciência crítica e engajamento ético. Ao tornar-se alfabetizado ecologicamente, o estudante desenvolve não apenas competências cognitivas, mas também valores e atitudes necessários para viver de forma sustentável e contribuir para a transformação da sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROJETOS TRANSFORMADORES

A efetivação da educação ambiental na escola não pode se restringir ao campo teórico. É necessário que ela se materialize em práticas pedagógicas que possibilitem ao estudante vivenciar situações concretas e refletir criticamente sobre elas. Essa dimensão prática é fundamental para consolidar a aprendizagem significativa e promover a transformação de atitudes, valores e comportamentos. Segundo Libâneo (2013), “a prática pedagógica constitui-se como um espaço de mediação entre os conteúdos escolares e a realidade social, sendo responsável por tornar o conhecimento relevante e aplicável à vida” (LIBÂNEO, 2013, p. 47). Nesse sentido, projetos de educação ambiental que integram teoria e prática contribuem para que o aluno perceba o impacto direto de suas escolhas e ações sobre o meio ambiente.

Entre as estratégias pedagógicas mais recorrentes estão as hortas escolares, que possibilitam aos estudantes compreenderem os ciclos da natureza, o uso sustentável dos recursos e a importância da alimentação saudável. Também se destacam os projetos de coleta seletiva e reciclagem, que incentivam a redução do consumo e a reutilização de materiais. Essas práticas ampliam a consciência sobre os resíduos sólidos e estimulam o engajamento comunitário.

Para Loureiro (2004), “a educação ambiental deve ser entendida como um processo que articula teoria e prática, conhecimento e ação, de modo a criar condições para a transformação social” (LOUREIRO, 2004, p. 71). Assim, atividades como campanhas escolares de cons-

cientização, visitas a áreas de preservação ambiental ou a locais degradados, debates sobre notícias ambientais e a produção de projetos comunitários são ferramentas poderosas de aprendizagem crítica.

Outro aspecto relevante é a inserção da investigação científica em sala de aula. Estudantes podem desenvolver pequenos experimentos, como a análise da qualidade da água consumida pela comunidade escolar ou a medição de índices de poluição sonora em seu bairro. Essas experiências aproximam a ciência da vida cotidiana e reforçam o protagonismo juvenil na busca por soluções sustentáveis. Como defende Delors (1999), "a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser" (DELORS, 1999, p. 91). A educação ambiental, ao integrar essas dimensões, promove uma aprendizagem integral.

É importante destacar que práticas pedagógicas transformadoras não se limitam a atividades pontuais, mas devem estar inseridas em projetos de longa duração, que envolvam a participação ativa dos estudantes, professores, gestores escolares e comunidade local. Jacobi (2003) enfatiza que "a prática educativa ambiental crítica deve ser entendida como um processo participativo, no qual os atores sociais se tornam protagonistas na construção de alternativas sustentáveis" (JACOBI, 2003, p. 189). Isso significa que a escola deve funcionar como núcleo irradiador de conscientização, mobilizando diferentes sujeitos em torno da preservação ambiental.

Assim, as práticas pedagógicas em educação ambiental, quando fundamentadas em uma perspectiva crítica e transformadora, cumprem papel essencial na formação de cidadãos sustentáveis. Elas incentivam a autonomia, o senso de responsabilidade, a cooperação e a empatia ambiental, preparando crianças e jovens para atuar de forma ética e consciente diante dos desafios socioambientais do presente e do futuro.

O PAPEL DA ESCOLA, DO PROFESSOR E DA ESTRUTURA INSTITUCIONAL

A efetivação da educação ambiental crítica depende de um esforço coletivo que envolve tanto a prática docente quanto a estrutura organizacional da escola e o apoio de políticas públicas. A escola, enquanto espaço de formação integral, tem a responsabilidade de integrar a sustentabilidade em seus projetos pedagógicos, não como um tema periférico ou esporádico, mas como eixo estruturante da formação cidadã.

Segundo Gadotti (2000), "a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania planetária, devendo preparar os estudantes para a convivência democrática e para a responsabilidade com as futuras gerações" (GADOTTI, 2000, p. 86). Essa visão amplia o papel da instituição escolar, situando-a como agente de transformação social e ambiental.

Nesse contexto, o professor assume função estratégica como mediador do conhecimento e incentivador da consciência crítica. Para Freire (1996), o docente não deve ser apenas transmissor de conteúdos, mas um "provocador da curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996, p. 32), instigando os estudantes a questionar e interpretar a realidade. Na educação ambiental, esse papel significa orientar a reflexão sobre os impactos ambientais, estimular a investigação e promover o engajamento em práticas sustentáveis.

Além disso, a formação docente contínua é essencial para que professores se sintam preparados para integrar a temática ambiental em diferentes disciplinas. Como destaca Sauvé (2005), "a educação ambiental é necessariamente interdisciplinar, pois os problemas ambientais não pertencem a um campo isolado do conhecimento, mas atravessam dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais" (SAUVÉ, 2005, p. 18). Essa interdisciplinaridade exige que a escola incentive o trabalho colaborativo entre professores e desenvolva metodologias que articulem teoria e prática.

Outro aspecto fundamental é a própria estrutura institucional da escola. Espaços físicos sustentáveis, como hortas, jardins e sistemas de reaproveitamento de água, funcionam como instrumentos pedagógicos. David Orr (2004) reforça essa ideia ao afirmar que "os prédios escolares devem ser planejados para ensinar, mostrando na prática princípios de sustentabilidade e eficiência" (ORR, 2004, p. 112). Assim, a infraestrutura escolar pode reforçar, no cotidiano, os valores

ambientais que se pretende transmitir. Também é necessário que as políticas públicas garantam condições para a efetivação da educação ambiental. No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) determina que essa temática deve ser integrada em todos os níveis de ensino, de forma articulada e permanente. Contudo, muitas escolas ainda enfrentam desafios relacionados à falta de recursos, sobrecarga curricular e carência de formação docente, o que dificulta a implementação plena dessa legislação.

Por fim, é importante destacar que a escola não atua de maneira isolada. A articulação com famílias, comunidades e organizações sociais amplia o alcance das ações educativas e fortalece a construção de valores compartilhados. Jacobi (2003) aponta que "a educação ambiental é um processo coletivo, no qual a participação da comunidade é condição indispensável para a construção de sociedades sustentáveis" (JACOBI, 2003, p. 192). Dessa forma, ao envolver diferentes atores sociais, a escola consolida seu papel de centro irradiador de práticas transformadoras.

Portanto, o papel da escola, do professor e da estrutura institucional é decisivo para que a educação ambiental seja vivida de maneira crítica e contínua. Ao assumir essa responsabilidade, a instituição escolar se torna espaço de experimentação, diálogo e transformação, contribuindo efetivamente para a formação de cidadãos conscientes, engajados e comprometidos com a sustentabilidade.

CONCLUSÃO

A Educação Ambiental na escola configura-se como um instrumento essencial para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Ao longo do artigo, foi possível observar que a temática ambiental não se limita ao ensino de conceitos científicos, mas envolve dimensões éticas, sociais e políticas, capazes de transformar atitudes e comportamentos. A escola, nesse contexto, desempenha papel estratégico, funcionando como espaço de aprendizagem, socialização e engajamento com questões socioambientais.

O estudo demonstrou que práticas pedagógicas articuladas à realidade dos estudantes potencializam a construção de uma consciência crítica. Projetos de hortas escolares, reciclagem, visitas a áreas preservadas e debates sobre problemas ambientais locais constituem ferramentas que aproximam teoria e prática, fortalecendo a responsabilidade e o protagonismo dos alunos. Tais iniciativas mostram que a aprendizagem significativa não ocorre apenas pela transmissão de informações, mas pelo envolvimento ativo dos estudantes em situações concretas de interação com o meio ambiente.

Além disso, a pesquisa ressaltou a importância do papel do professor como mediador e facilitador da reflexão crítica. A atuação docente deve ir além do conteúdo acadêmico, estimulando a análise, o diálogo e a proposição de soluções para desafios ambientais. Nesse processo, a formação continuada do educador é essencial, pois permite a atualização de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades metodológicas e a articulação interdisciplinar que a Educação Ambiental demanda.

Outro ponto relevante identificado é o papel da estrutura institucional e das políticas públicas na efetivação da Educação Ambiental. A escola precisa contar com recursos adequados, ambientes físicos que sirvam de instrumentos pedagógicos e suporte para projetos continuados. A participação da comunidade escolar, incluindo famílias e organizações locais, também contribui para consolidar uma cultura de sustentabilidade e ampliar o alcance das ações educativas.

Por fim, conclui-se que a Educação Ambiental crítica e transformadora é capaz de promover mudanças significativas na forma como os indivíduos se relacionam com o mundo natural e social. Ao integrar conhecimento, prática, reflexão e ação, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, ética e sustentável. A articulação entre teoria e prática, aliada à conscientização ecológica e à participação ativa dos estudantes, forma cidadãos aptos a intervir de maneira responsável na realidade em que vivem, respeitando os limites do meio ambiente e promovendo o desenvolvimento sustentável.

Em síntese, investir na Educação Ambiental como eixo estruturante do currículo escolar não é apenas uma estratégia

pedagógica, mas uma necessidade social e ética. A construção de uma consciência ambiental crítica depende de processos contínuos de aprendizagem, participação e engajamento, tornando a escola um espaço transformador e inspirador para as gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. Alfabetização ecológica. São Paulo: Cultrix, 2003.

CARVALHO, I. C. de. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2004.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 1999.

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

GADOTTI, Moacir. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2000.

GUIMARÃES, C. M. A. Educação ambiental: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JACOBI, Pedro R. M. Educação ambiental: políticas e práticas no Brasil. Campinas: Papirus, 2003.

LOUREIRO, C. de S. Educação ambiental: princípios e perspectivas. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

ORR, David. Earth in mind: on education, environment, and the human prospect. Washington: Island Press, 1992.

ORR, David. The nature of design: ecology, culture, and human intention. New York: Oxford University Press, 2004.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: retrospectiva e perspectivas no contexto brasileiro. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 13-32, 2005.

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